

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Науковий вісник
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету**

Збірник наукових праць

Випуск

32



Ізмаїл – 2013



Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету
Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки

Збірник наукових праць

Видається з 1997 року

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Леbedенко Олександр Михайлович – д. іст. н., проф., головний редактор
Тичина Анатолій Костянтинович – д. іст. н., проф., заступник головного редактора
Савоськіна Тетяна Олексіївна – к. філол. н., доц., заступник головного редактора
Циганок Ірина Борисівна – к. філол. н., доц., відповідальний секретар

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Леbedенко Олександр Михайлович – д. іст. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Гребцова Ірена Свєтозарівна – д. іст. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Докашєнко Віктор Миколайович – д. іст. н., проф., Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Дьомін Олег Борисович – д. іст. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Тичина Анатолій Костянтинович – д. іст. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Циганєнко Лілія Федорівна – д. іст. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кічук Надія Василівна – д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Гуменникова Тамара Рудольфівна – д. пед. н., доц., Придунайська філія Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад “Міжрегіональна академія управління персоналом”»
Кічук Ярослав Валерійович – д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Князін Маріанна Олексіївна – д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Пєнтєлюк Марія Іванівна – д. пед. н., проф., Херсонський державний університет
Цокур Ольга Степанівна – д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Тадіян Стєла Іванівна – к. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Глушук Світлана Василівна – к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Літературознавство

Леbedенко Наталія Петрівна – д. філол. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Кошєлев В'ячеслав Анатолійович – д. філол. н., проф., Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія
Муєї Валєнтіна Борисівна – д. філол. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
П'яткін Сергій Миколайович – д. філол. н., проф., Арзамаський державний педагогічний інститут імені А.П.Гайдара, Росія
Рева-Лєвшакова Людмила Володимирівна – д. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Шєвчук Тєтяна Станіславівна – д. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Райбєдюк Галіна Богданівна – к. філол. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Савоськіна Тєтяна Олексіївна – к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Мовознавство

Гриценко Павло Юхимович – д. філол. н., проф., Інститут української мови НАН України
Колєсник Валєнтіна Олександрівна – д. філол. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Оркіна Людмила Миколаївна – д. філол. н., проф., Чуваський державний педагогічний університет імені І.Я.Яковлева, Росія
Стеріополо Олена Іванівна – д. філол. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет
Зарудняк Олександр Андрійович – к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Колєсникова Лідія Володимирівна – к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Циганок Ірина Борисівна – к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки: Збірник наукових праць. – Ізмаїл, 2013. – Вип. 32. – 176 с.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 30. 05. 2013 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію ОД №986 від 07. 12. 2004 р.

© Ізмаїльський державний гуманітарний університет, 2013

ІСТОРИЧНІ НАУКИ**УКРАЇНСЬКЕ ПОДУНАВ'Я В ЕТНОКОНФЕСІЙНИХ
СЛОВ'ЯНО-РОМАНО-ТЮРКСЬКИХ ВІДНОСИНАХ**

І.Г.Верховцева

*(кандидат історичних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)*

Славяно-романо-тюркские отношения в Украинском Придунавье – составной части Северо-Западного Причерноморья рассматриваются через призму христианско-исламских взаимоотношений.

Slavic Romance and Turkic relations in the Ukrainian Danube region - an integral part of the North-Western Black Sea region are viewed through the prism of Christian-Muslim relations in the region.

Один із нових ракурсів осмислення минулого сучасними дослідниками пов'язується з так званим «просторовим поворотом» у наукових студіях. Я. Верменич зазначає: у зв'язці «простір-час» поняття простору суттєво переосмислюється і усвідомлюється не тільки як синонім «території», але і як поміщена у певні рамки соціальна реальність, «ансамбль невидимих зв'язків» [1, 32]. Етноконфесійні аспекти соціальних процесів, безумовно, є суттєвою складовою цього «ансамблю», оскільки формують культурне «обличчя» краю, свідчать про особливості світовідчуття, світосприйняття людей, які мешкають у ньому. В площині соціальної практики результатом вивчення фахівцями-гуманітаріями етноконфесійних процесів у регіоні і таких «тонких матерій», як «світовідчуття», «світосприйняття» його мешканців, є формування уявлень про здатність земляків мобілізуватися на вирішення життєво важливих для своєї малої батьківщини завдань, ступеня соціальної солідарності населення, рівня його етнічної і територіальної самосвідомості, можливості раціонально використовувати природні і культурні ресурси місцевості.

Чималий дослідницький потенціал у цьому контексті, на наш погляд, становлять дев'ять південно-західних районів Одещини, розташовані у пониззі Дністра та Дунаю. Природні контури краю окреслені берегами Чорного моря, Дунаєм, Дністровським лиманом та незначною ділянкою Дністра. Подібно до Криму, географічно Подунав'я немов відділене від решти території України, що, безумовно, вказує на його особливу історичну долю. Вона завжди притягувала увагу дослідників, регіон виділявся істориками серед інших українських, тому в історичній літературі у другій половині ХХ ст. за ним закріпилась назва «Придунайський край», «придунайські землі» [2], а у 1990-2000-і рр. учені, прагнучи осмислити культурну спадщину краю, стали по відношенню до нього використовувати топонім «Українське Подунав'я» [3; 4; 5; 6].

Географічне розташування Українського Подунав'я мало суттєвий вплив на соціальні процеси у ньому на всіх етапах історії краю. Регіон є складовою історичних областей Буджак та Бессарабія, кількох історико-культурних областей – Карпато-Причорноморської, Балкано-Дунайської, Північно-Західного Причорномор'я, а також – західного «кута» Великого Степу, де, як відомо, «зустрічались», контактували європейські й азійські народи. Необхідно також відмітити, що Дунай пов'язує край з Західним макрорегіоном, робить Українське Подунав'я органічною складовою Європи, а Чорне море пов'язує зі Сходом, Середземномор'ям, зокрема – Малою Азією, Балканами та Близьким Сходом. У давнину чорноморсько-середземноморські шляхи вели до великих цивілізацій Межиріччя, Єгипту, Індії, Китаю, територією краю навіть проходила одна з гілок Великого шовкового шляху. Наприкінці античності Подунав'я стало пограниччям Римської, пізніше – Візантійської імперій, входило до складу християнської ойкумени, завдяки чому у I тис., як і Крим, було одним з каналів проникнення віри Христа на землі Східної Європи, Русі [7, 4; 8, 12; 9, 207; 10, 89].

Дунай-Дністровське межиріччя завжди було об'єктом експансії для держав, які прагнули домінувати у Північному Причорномор'ї, адже будь-яка держава намагається розширити свої кордони до природних меж, а ними у Північному Причорномор'ї, безумовно, є Дунай та Чорне

море. Разом з Дністром це важливі комунікаційні артерії, по ним курсували і курсують не тільки товари, гроші, але й світоглядні ідеї, культурні новації. У середньовіччі, у новому та новітньому періодах світової історії утвердити свої позиції в Подунав'ї намагались Візантія, Болгарія, Русь, Галицько-Волинське князівство, Польща, Литва, Угорщина, Молдавія, Кримське ханство, Османська імперія, Росія, Румунія, СРСР. Одним із наслідків складних соціокультурних процесів у регіоні стало формування специфічного соціального простору – мультикультурного [6, 82]. Окремі аспекти цього процесу вивчалися дореволюційними [11; 12; 13], радянськими [14 – 21], вивчаються сучасними українськими [22 – 28] та зарубіжними істориками [29; 30; 31]. Етноконфесійна складова названих процесів у краї в цих роботах висвітлена фрагментарно, що зумовлює дослідницький інтерес до проблеми. Особливо актуальним у плані наукової розробки, на наш погляд, є вивчення вказаних аспектів у контексті слов'яно-романо-тюркських відносин у Північно-Західному Причорномор'ї, оскільки Українське Подунав'я, безумовно, є органічною складовою однієї з найбільш «гарячих» зон етнокультурних, етноконфесійних, етнополітичних контактів у Північно-Західному Причорномор'ї, а слов'яни, тюрки та східнороманські народи – активні учасники соціальних процесів у цьому регіоні. Не претендуючи на усебічне висвітлення проблеми, спробуємо охарактеризувати основні тенденції етноконфесійного розвитку регіону з урахуванням слов'яно-романо-тюркських відносин у Північно-Західному Причорномор'ї.

У ранньому середньовіччі Подунав'я стає територією, де, як і в усьому Карпато-Причорноморському регіоні, відбуваються динамічні етнокультурні та етнополітичні процеси в середовищі слов'янських та романських народів [25, 59]. На ранніх етапах своєї етнічної історії східні слов'яни Північно-Західного Причорномор'я (уличі, тиверці) розвивались у культурній взаємодії з східнороманськими народами – загадковими волохами (їх одні дослідники відносять до слов'ян, інші – до романізованих нащадків кельтських племен франків, що оселилися на Дунаї [29, 70]), на етнічній основі яких пізніше сформувалися молдовани [25, 59-60]. Фахівці зазначають: слов'яно-романському синтезу сприяли ландшафтно-природні особливості Дунай-Дністровської низовини (теплий клімат, багаті водні ресурси, сприятливі умови для пастухо-землеробського господарства, а також рівнинний характер місцевості, що, у свою чергу, зумовив активні міграції населення) [21, 24-25; 32, 17]. Мови, господарські традиції, побут предків слов'ян та романів мали чимало спільного [12, 318; 18, 22]. Безумовно, важливою рисою культурного розвитку обох етнічних ліній стало те, що культуруотворюючою традицією для них у подальшому виступило християнство, зокрема – православ'я [10, 89; 21, 19]. Нікейське сповідання віри та візантійська обрядовість спрямовували розвиток державної організації, монастирське життя, літописання, книжну справу, формували історичну пам'ять цих народів [13, 24-31]. П. Грицак указує: у візантійській церковній термінології Молдавія навіть називалась Русовлахія [33, 122].

Важливим чинником етнокультурних процесів на землях Подунав'я був дунайсько-чорноморський. В. Петрухін відзначає, що в історії слов'ян Дунай став своєрідною «початковою координатою»: саме на Дунаї вони отримали свою спільну самоназву «словени-слов'яни», зіткнувшись там з іншими народами; Дунай став центром світу і головним кордоном початкової слов'янської історії [29, 70]. Дунай забезпечував дипломатичні контакти слов'янських князів від легендарного Кия до Галицьких та Волинських правителів XIII ст. Амбітні плани Святослава Ігоревича про перенесення центру своєї держави з Києва до Переяславця на Дунаї зайвий раз свідчать про вигідне геополітичне розташування Подунав'я, адже тут перетинались торгівельні та військові шляхи євразійського масштабу. Приміром, розташування на берегах Чорного моря робило край складовою шляху «з варяг у греки», роль якого у формуванні давньоруської державності переоцінити не можливо [10, 89; 29, 37].

Особливе розташування Подунав'я мало не менше значення у справі державного будівництва й у романських народів, зокрема, створенні Молдавського князівства. Торгівельні осередки Кілія, а також Білгород (Маврокастро, Монкастро, сучасний Білгород-Дністровський) стали, за висловом господаря Стефана Великого (1454-1504), «легенями» країни [31, 42]. Таким чином, у середньовіччі Подунав'я було не тільки спільною

«прабатьківщиною» для східнослов'янських та східнороманських народів, але й органічною складовою слов'яно-романського світу Північно-Західного Причорномор'я [28, 33].

Оскільки Подунав'я, як указувалось, було ще й західною околицею Великого Степу, через його територію мігрували на захід азійські народи. На початку середньовіччя серед них з'явилися і тюркські «гості». У VI ст. це авари, які, втім, не довго панували тут, у VII-IX ст. – болгари, у X-XII ст. – печеніги, половці-кумани, у XIII ст. – татари. Половці зазнали впливу західної християнської традиції (католицька церква, прагнучи посилити свій вплив у Причорномор'ї, навіть заснувала тут половецьку єпархію) [19, 68]. Татари в кінці XIII ст. прийняли іслам [34, 50]. Це не могло не вплинути на етнокультурні процеси в середовищі слов'янських та романських народів. Половці і татари були для них іновірцями, а болгари, хоча й прийняли у IX ст. православ'я, на ранньому етапі свого розвитку для слов'ян і романів залишилися іншомовними. Очевидно, що прихід у Карпато-Причорноморський регіон тюркомовних народів дав імпульс процесам етнічної консолідації у слов'яно-романському середовищі, адже ніщо так не спонукає визначитись у відношенні своїх культурних орієнтирів, як наявність «іншого», «чужого», в діалозі, протистоянні з яким кристалізується власна етнокультурна традиція. І Грек та М. Руссев відзначають: у середні часи важливим індикатором «своїх» був релігійний чинник [31, 79]. У спільній боротьбі з тюркомовним світом активізувалися процеси етнополітичного розвитку у слов'яно-романському світі Північно-Західного Причорномор'я, зокрема, утворилися Молдавське та Волоське князівства. Частиною території Молдавії стало Подунав'я. Що стосується слов'янських народів, то після поразки в регіоні Святослава Ігоровича спроби Галицько-Волинських князів закріпитись тут, попри те, що Ярослав Осмомисл «Дунаю ворота запирав», усе ж, як вважають дослідники, не увінчались успіхом [33, 37]. У XIII-XV ст. етнополітичні процеси у Подунав'ї були пов'язані з діяльністю саме молдавських господарів, а слов'яни на кілька століть культурно перестають домінувати в регіоні, хоча залишаються важливою складовою багатоплемінного світу Дунай-Дністровського межиріччя [24, 40].

З прийняттям татарськими ханами Берке та Узбеком ісламу і проникненням у XIV ст. у Подунав'я турок-османів, які економічно та політично поставили на коліна Молдавію з Валахією, тюркська експансія в краї посилюється. По суті, слов'яно-романо-тюркські відносини тут набирають характеру християнсько-ісламського протистояння [34, 50]. Стефан Великий, звертаючись до сусідніх Польщі, Угорщини, Валахії з пропозицією об'єднати зусилля у боротьбі з османами, назвав Дунай-Дністровське межиріччя «християнською брамою Європи» [32, 42]. За висловом І. Грека та М. Руссева, у ті часи край перебував «на вістрі геополітичних інтересів Порту» [31, 45], долина Дунаю на три століття стає головним театром військових дій у протистоянні Отоманської імперії та християнських держав Заходу [38, 289]. Наприкінці XV ст. з підвладненням Порті Криму кільце ісламського панування загрожувало відсікти західну частину Північного Причорномор'я від решти християнського світу, що, у свою чергу, загрожувало культурній самобутності слов'янських та романських народів. В умовах активної експансії Туреччини, коли Чорне море могло стати «турецьким озером», завдяки Дунаю, що пов'язував регіон з Заходом, стали можливими контакти європейських народів, їх консолідація у протистоянні з мусульманами. У такій ситуації Подунав'я – «християнське вікно» Європи, слов'яно-романо-тюркське пограниччя та форпост християнського світу перед обличчям світу ісламського [27, 163].

Слов'яно-романо-турецькі відносини у Північному Причорномор'ї в пізньому середньовіччі визначались кількома чинниками. Передусім, місіанськими ідеями що до немусульманських народів підкорених регіонів та прагненням османів утвердити свою владу серед них. Намагаючись створити ідейну підвалину режиму, Порто вживає заходів переселити до Подунав'я мусульман з Малої Азії, надає значні економічні права мусульманським громадам та новонаверненим з «невірних», створює господарські комплекси вакуфі [17, 67]. Оскільки Дунай-Дністровське межиріччя розглядається Портою як плацдарм для дальшого просування в Європі – «дунайська брама Європи», в регіоні будуються нові та зміцнюються існуючі фортеці, в них розміщуються чималі військові сили. Все це буцімто мало сприяти збільшенню тут чисельності тюркського населення. Однак, як зазначають дослідники,

масштаби цього процесу були незначні, вести мову про тотальну ісламізацію населення Подунав'я підстав немає: через суттєве збільшення у XIV-XV ст. підвладних османам територій відчувалась нестача людських ресурсів в особі «правовірних», яких можна було б переселити на новонабуті землі [17, 101]. Намагаючись залучити на бік режиму місцеве «невірне» населення та забезпечити регулярні надходження податків до казни, османи не перешкоджають християнам у відправленні ними своїх культових потреб, хоча і ставлять їх у припущене по відношенню до мусульман становище (християнське населення сплачує особливий податок – харадж, християнські храми не повинні вищитись над мечетями) [36, 15; 38, 17].

У 1569 р. турками до Подунав'я було переселено понад 30 родів ногайців з Астрахані. В 1606 р. послідувала нова хвиля переселень, на чолі всіх татар у регіоні став Хантемир-Мурза. В 1622 г. його орда «відкололась» від Кримського ханату і перейшла під владу османів, які розглядали татар в якості ударного загону у завоюваннях на південному сході Європи [31, 48]. Татарські мародерства та розбій по відношенню до місцевого слов'яно-романського населення створили постійне вогнище напруження у регіоні, що підштовхнуло до спільних військових акцій проти турецько-татарської агресії у Північно-Західному Причорномор'ї запорозьких козаків та молдован [23, 13; 37, 155]. Дослідники відмічають, що з кінця XV ст. козаки робили спроби вплинути на етнополітичну ситуацію в регіоні, причому шукати мотивів для цього їм не було потреби: один із них – допомогти християнським братам по вірі у боротьбі з агарянами-мусульманами (щоправда, не менше значення мав і мотив відібрати ясир у татар та турків). Значну частину козацького війська під час походів на Ізмаїл, Кілію становили місцеві волохи [20, 70]. У подальшому слов'яно-романська «співпраця» в особі українського козацтва та молдавських військових сил продовжилась. Цьому сприяла дипломатична діяльність Б.Хмельницького по відношенню до Молдавії (встановлення союзницьких відносин, закріплених династичним шлюбом між його сином та дочкою молдавського господаря). У свою чергу, як зазначають фахівці, військова активність козацтва справила суттєвий вплив на політичні процеси в Молдавії, сприяла зміцненню позицій проруської партії серед романської еліти. А місія Петра Могили налагодити у Молдавії друкарство, зусилля Досифея Сочавського встановити регулярні контакти з православними діячами України та Росії, дипломатична і наукова праця Дмитра Кантемира, релігійно-просвітницька діяльність Паїсія Величковського зміцнили культурну базу етноконфесійних слов'яно-романських контактів у Дунай-Дністровському межиріччі [32, 95-98; 28, 34].

З кінця XVII ст. слов'янське населення краю поповнюється за рахунок колонізації Подунав'я руськими старообрядцями, поява яких у регіоні, безумовно, сприяла зміцненню тут позицій християнства. Втеча за Дунай запорожців після руйнації Січі у 1775 р., переселення слов'янських біженців з Балкан, більшість з яких були християнами, які рятувалися від османського гніту [14, 328; 23, 25], - усе це створило ґрунт для «християнського ренесансу» в регіоні, що, безумовно, слугувало збереженню самобутності слов'янських і романських народів, перешкоджало їх асиміляції тюрками-мусульманами.

Друга половина XVIII – перша половина XIX ст. для Подунав'я стали тут початком нового періоду етнокультурного буття, а отже і в історії етноконфесійних відносин. Росія веде активний наступ у Північно-Західному Причорномор'ї, Подунав'я потрапляє в орбіту реалізації амбітних планів російської еліти у контексті так званого «грецького проекту». Низка російсько-турецьких воєн, аж до війни 1806-1812 рр., знов висунули Подунав'я на перший фланг європейської політики, зробили вогнищем слов'яно-османського протистояння. З приєднанням у 1812 р. до Росії Пруто-Дністровського межиріччя (у тому числі пониззя Дунаю та Дністра) в результаті її перемоги у війні 1806-1812 рр. відбуваються кардинальні зміни в етнокультурному становищі краю. Його покидають татари, нова влада сприяє масовому переселенню сюди болгар, сербів, українців, росіян. Етнокультурною домінантою в регіоні знов стають слов'яни та романські народи. І хоча Подунав'я залишається слов'яно-романо-тюркським пограниччям, його «християнськість» утверджується, оскільки край колонізує нова хвиля християнських народів – гагаузів.

Формування гагаузів як етносу ще вивчається. Коріння їх сягають часів болгарської та печенізької колонізації Подунав'я у VII-XI ст. Дослідники вважають, що гагаузи належать до тої гілки нащадків цих тюркомовних народів, які християнізувались. Однак на відміну від болгар, котрі «ослов'янилися» у наступні часи, гагаузи зберегли мову, що ріднить їх з огузами, торками та іншими тюрками, а це, у свою чергу, свідчить про древні тюркські коріння гагаузів [39, 633-635]. Відтепер єдиною культуроутворюючою традицією для романських, слов'янських та тюркських народів регіону стало православ'я, і вони мирно співіснують тут, завдяки чому у взаємовідносинах між представниками різних етнічних культур краю сформувався унікальний клімат, що характеризується терпимістю, пошаною до представників іншої культури, іншої релігійної конфесії.

1. Верменич Я. Історична лімологія: проблеми концептуалізації // Регіональна історія України. Зб. наук. статей / Гол. редактор В.Смолій. – Вип. 5. – К., 2011.
2. Советский Придунайский край. 1940-1945: Сб. док. и материалов / рук. редколлегии И. А. Хливненко. – Одеса, 1968; Бачинский А.Д. В семье советской: Социалистическое строительство в придунайских землях Украинской ССР. – Киев-Одесса, 1984.
3. Тичина А.К., Бондарчук Н.Д., Дізанова А.В., Кривцова В.М. Українське Придунав'я: історія, етнокультурний розвиток: Навч. посібник. - Ізмаїл, 1995; Кривцова В.М. Етнокультурні процеси в сучасному Подунав'ї // Український історичний журнал. - 1997. - № 6.
4. Лебеденко О.М., Тичина А.К. Українське Подунав'я: минуле та сучасне. – Одеса, 2002.
5. Луньова О. До історії радянзації освітньої галузі українського Подунав'я в 1940-1941 рр. // Наша школа. - 2007. - № 5.
6. Верховцева І.Г., Дізанова А.В. Українське Подунав'я як історико-культурний регіон // Гуржіївські історичні читання: Зб. наук. праць. – Черкаси, 2009.
7. Верховцева И.Г. Природно-географические факторы социокультурного развития Украинского Придунавья // Вестник гуманитарного научного образования. – М., 2011. – Ноябрь. – № 11 (13).
8. Вегерчук С.М. Етнополітична історія населення Карпато-Причорноморських земель (друга половина XI - перша половина XIII ст.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01. – О., 2006.
9. Смынтына Е.В. Палеогеография и обитатели позднемеолитической стоянки Зализничное в свете неолитизации Украинского Нижнего Подунавья // Человек в истории и культуре: Мемориальный сборник материалов и исследований в память лауреата государственной премии Украины, академика РАН, профессора В.Н.Станко. – Вып. 2. – Одесса, 2012.
10. Верховцева І.Г. Дунайсько-чорноморський фактор соціокультурного розвитку Українського Подунав'я // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: Матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 26-28 лютого 2012 р.: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012.
11. Куницкий П. Краткое статистическое описание Заднепровской области, присоединенной к России по мирному трактату, заключенному с Портою Оттоманскою в Бухаресте 1812 года. – СПб., 1813.
12. Бузук П. Историко-культурные взаимоотношения румын и южных славян: Оттиск. – М., 1917.
13. Чебан С.Н. Досифей, митрополит Сочавский и его книжная деятельность: К истории румынской письменности и румынско-русских литературных отношений XVII в. – К., 1915.
14. Бачинский А.Д. Основные этапы крестьянско-казацкой колонизации Буджацкой степи и низовий Дуная в XVIII – начале XIX в. // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. – Кишинев, 1966.
15. Семенова Л.Е. Из истории молдавско-польско-турецких отношений конца XV в. // Россия, Польша и Причерноморье в XV – XVIII вв. – М., 1979.
16. Флоря Б.Н. Проект антитурецкой коалиции середины XVI в. // Россия, Польша и Причерноморье в XV – XVIII вв. – М., 1979.
17. Гонца Г.В. К истории молдавско-турецких отношений начала XVI в. // Россия, Польша и Причерноморье в XV – XVIII вв. – М., 1979.
18. Корольок В.Д. Волохи и славяне русской летописи. – Кишинев, 1971.
19. Полевой Л.Л. Очерки исторической географии Молдавии XIII-XV вв. – Кишинев, 1979.
20. Мохов Н.А. Дружба ковалась веками. – Кишинев, 1980.
21. Параска П.Ф. Внешнеполитические условия образования Молдавского феодального государства. – Кишинев, 1981.
22. Наулко В.І. Формування молдавського етносу і сучасні етнічні процеси в Україні // Молдавани України: історична ретроспектива та сучасність: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 25-26 лютого 1999 р. – Одеса, 2000.
23. Бачинська О. А. Українське населення Придунайських земель XVIII – початок XX ст. (Заселення й економічне освоєння): Монографія. – Одеса, 2002.
24. Мельникова Л.С. Слов'янська колонізація Південної Бессарабії (V – перша половина XIX ст.) // Науковий вісник ІДГУ. – Вип. 20. – Ізмаїл, 2006.

25. Стати В. Молдаване Украины: историко-географическое и этнодемографическое исследование. – Одеса, 2009.
26. Мельникова Л.С. Золотоординський період в історії Подунав'я // Науковий вісник ІДГУ. – Вип. 28. – Ізмаїл, 2010.
27. Верховцева И.Г. Украинское Придунавье – славяно-романо-тюркское пограничье: базовые факторы формирования коллективной идентичности населения // Актуальные проблемы социологии, политологии, философии и истории: Материалы международной заочной научно-практической конференции (19 декабря 2011 г.). – Новосибирск, 2011.
28. Верховцева І.Г. Українське Подунав'я – складова слов'яно-романського світу Північно-Західного Причорномор'я: видатні постаті середньовіччя та ранньомодерної доби // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Український науково-інтелектуальний простір: реалії та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, квітень 2012 р). – Переяслав-Хмельницький, 2012.
29. Петрухин В. Данувиус и Истр в начальной истории славян // Родина: Российский исторический журнал. – 2010. - № 11.
30. Дамьян В. Украинское казачество в политической истории Молдавского княжества (вторая половина XVII в.): Автореф... док. ист.н. – Кишинев, 2007.
31. Грек И.Ф., Русев Н.Д. 1812 – поворотный год в истории Буджака и «задунайских переселенцев». – Кишинев, 2011.
32. Краткая история Румынии. С древнейших времен до наших дней / Отв. ред. В.Н.Виноградов. – М., 1987.
33. Грицак П. Галицько-Волинська держава. – Нью-Йорк, 1958.
34. Якубовский А. Золотая Орда // Греков Б., Якубовский А. Золотая Орда (Очерк истории Улуса Джучи в период сложения и расцвета XIII – XIV вв.). – Л., 1937.
35. Дубовис Г. Нации без дураков: История Украины и ее соседей. – Харьков, 2009.
36. Муртузалиев С.И. Проблемы болгарской истории XV-XVI вв. в освещении А.Чемерзина // Славяне и их соседи: Османская империя и народы Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы и Кавказа в XIV-XVIII вв.: Тезисы конференции. – М., 1992.
37. Хензель В. Проблема ясыря в польско-турецких отношениях XVI-XVII вв. // Россия, Польша и Причерноморье в XV – XVIII вв. – М., 1979.
38. Киртоагэ И.Г. Османское феодальное владение на юге Молдовы (конец XV – XVI вв.) // Славяне и их соседи: Османская империя и народы Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы и Кавказа в XIV-XVIII вв.: Тезисы конференции. – М., 1992.
39. Шабашов А.В. Гагаузы: система терминов родства и происхождение народа. – Одесса, 2002.

ЗМІНИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ НАСЕЛЕННЯ ДОНБАСУ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРЕПИСІВ НАСЕЛЕННЯ 1989 ТА 2001 РР.)

В.М.Докашенко

(доктор історичних наук, професор, Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

В статье рассматриваются изменения национальной структуры населения Донбасса в 1989 – 2001 гг. Документальной базой исследования послужили итоги Всесоюзной (1989 г.) и первой Всеукраинской (2001 г.) переписей населения. На основании анализа источников и научной литературы сделаны выводы о сокращении численности населения и изменений в его национальной структуре двух восточно-украинских областей. Исследуются изменения, имевшие место среди населения украинской, русской, белорусской и греческой национальностей.

The article deals with the changes in the national structure of Donbas population in 1989-2001. The total number of All-Union (1989) and All-Ukrainian (2001) population censuses serves as documental grounds of the research. Conclusions as to the shortening of population and changes of its nationality structure in two Eastern Ukrainian regions are made on the analytical basis of existing sources and scientific literature. The changes that occurred among the population of Ukrainian, Russian, Belarus and Greek nationalities are examined.

Двадцятирічний рубікон, який нещодавно перейшла Україна, наполегливо вимагає від дослідників аналізу тих процесів, що виникли і утвердилися як тенденція вже в час українського державотворення. Не є винятком із правила в цьому відношенні і проблема змін у структурі населення як усієї України, так і окремих її регіонів. Жодним чином не применшуючи значення кожного з них (окремо взятого), зазначимо, що Донбас серед них посідає особливе місце. Це виявляється і в кількості населення, і в промисловому потенціалі, який зараз використовується не повною мірою, й у багатонаціональному складі. Останній тут завжди дивовижно поєднувався з національною толерантністю й терпимістю, що почали формуватись ще від часів освоєння регіону. Національна структура, яка формувалася тут упродовж багатьох десятиріч, була одним із тих важливих чинників, які перетворювали Донбас на край особливих економічних і політичних можливостей. Зміни, котрі відбулися в ньому, можуть суттєво впливати не лише на економічну, а й на політичну складову всього подальшого українського поступу.

Метою нашої роботи є простеження змін у структурі населення Донбасу упродовж перших десяти років української незалежності, які за часом повністю охоплюються двома останніми переписами населення. Тому не випадково основними джерелами для аналізу постають підсумки Всесоюзного перепису населення, проведеного практично напередодні державотворчих процесів в Україні, та першого Всеукраїнського перепису населення 2001 р.

Обсяг наукової літератури з проблеми національного структурування окремих регіонів України в період першого десятиріччя української незалежності є достатньо широким, хоча в цьому масиві й спостережено дещо різні підходи до досліджуваних процесів. Методологічно точною, на наш погляд, є праця, що вийшла майже на межі століть за редакцією В. І. Наулка «Етнополітичні процеси в Україні...» [1], яка привертає увагу передусім ґрунтовним аналізом динаміки етнічного складу населення. Поза всяким сумнівом, цікавим щодо характеристики національних меншин постає довідник «Етнонаціональна структура українського суспільства в авторстві В. Б. Євтуха, В. П. Трощинського, К. О. Галушко та ін. [2]. Проблемі ідентичності присвячені праці Л. П. Нагорної «Регіональна ідентичність: український контекст» та «Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань» [3].

У колі поставлених проблем значний інтерес викликає монографія Ю. О. Ніколайця «Поселенська структура населення Донбасу. Етнополітичний аспект динаміки», в якій достатньо аргументовано подано процес формування полікультурного суспільства в Донбасі. Зважаючи на ґрунтовність дослідження, не можна погодитись з рядом тверджень, висловлених

автором в останньому розділі, які здатні суттєво вплинути на загальну позитивну оцінку всієї роботи. На нашу думку, оцінюючи економічну ситуацію 90-х рр., автор неправомірно зміщує акценти у бік проблем, які залишились «молодій державі після розпаду СРСР» [4, 166].

Вважаємо значно доцільнішим ставити питання інакше, а саме: що і як зробила молода держава для того, щоб переломити негатив цієї спадщини? Адже зрозуміло, що нова держава повинна була запропонувати своїм громадянам комплексну систему перебудови суспільно-економічного та політичного життя, чого, власне, зроблено не було. Як наслідок – країна отримала нові проблеми, які влада намагалася розв'язати тими ж радянськими методами. Звідси й негативна оцінка «франької незалежності» з боку найрізноманітніших верств населення. Звідси й відтік російського населення, яке могло знайти сприятливіші умови для життя у наших північних сусідів. Посилаючись на думку В. П. Заблоцького про те, що Донбас завжди індиферентно ставився до «націоналістичних і національних гасел», автор у контексті зазначеного продовжує: «Водночас частина мешканців Донбасу після відновлення Української державності віддала перевагу поверненню для проживання в Російській Федерації» [4, 167]. Думки, викладені у такій послідовності та взаємозв'язку, виглядають як натяк на те, що росіянам, не одне покоління яких прожило в Донбасі, у цей відповідальний час просто не вистачило українського патріотизму. Але, чому б прямо не заявити, що росіяни виїхали, рятуючи свої сім'ї, адже в Донбасі мали місце процеси аналогічні тим, що й на теренах Західної України, де тисячі українців з тією ж метою поодиночі, а іноді й цілими сім'ями, залишили рідну землю в пошуках засобів існування.

Отже, причини негативної міграції слід шукати в об'єктивному аналізі економічної ситуації та характері розбудови Української держави. Найбільш обґрунтованим нам видається підхід, висловлений свого часу рядом учених [1, 52; 4, 9-13], згодом повторений у документах Державного комітету України у справах національностей та міграції. «Міграційні процеси, зазначається в одному з його інформаційно-аналітичних матеріалів, – є реакцією населення на соціально-економічні труднощі останніх років, що призводить до значного відтоку населення з України як у країни Європи, так і в Росію» [6, 276].

Щодо хронологічних меж, на наш погляд, десятиріччя є цілком достатнім періодом для того, щоб виявити основні тенденції розвитку національної структури як України в цілому, так і окремих її регіонів. Певною мірою на їх користь свідчить і новий перепис населення, перенесений у силу певних обставин на дещо пізніший термін.

Дослідження структури населення Донбасу почнемо з кількісного аналізу питання. Так, у Донецькій області з 1989 до 2001 р. чисельність населення зменшилась із 5332 тис. до 4841,1 тис. осіб. Тобто на 490,9 тис. осіб, що складає 9,2% від загального числа мешканців області. Кількість населення в Луганській області зменшилася на 11%, що становить 316,8 тис. осіб, тобто мав місце спад з 2863 тис. до 2546,2 тис. Найповніше ілюструє динаміку чисельності населення регіону з виділенням основних національних меншин та з урахуванням їх місця проживання між Всесоюзним переписом 1989 р. та Загальноукраїнським переписом населення 2001 р. наведена нижче таблиця, яку складено на основі даних [7, 14].

Таблиця 1.

Динаміка змін чисельності міського та сільського населення Донбасу (обидві статі)

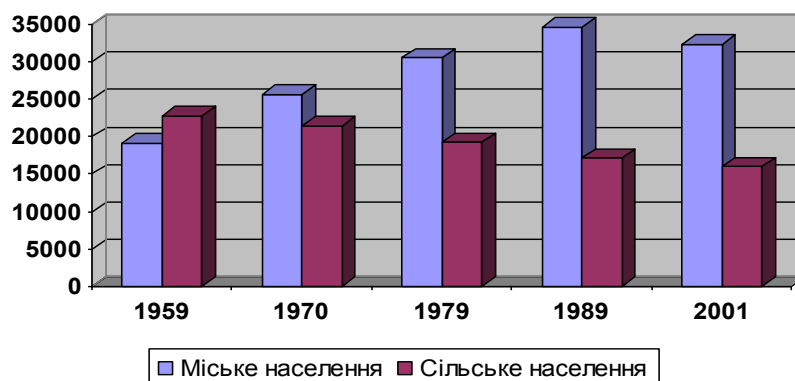
Назва області	За переписом 1989 р.		За переписом 2001 р.	
	Міське населення (тис. осіб та у %)	Сільське населення (тис. осіб та у %)	Міське населення (тис. осіб та у %)	Сільське населення (тис. осіб та у %)
Донецька область	4815 (90,3)	517 (9,7)	4363,6 (90,1)	477,5 (9,9)
Луганська область	2473 (86,4)	390 (13,6)	2190,8 (86,0)	355,4 (13,9)

Наведені вище дані також засвідчують, що чисельність і міського, і сільського населення зменшилася в обох областях. На Донеччині чисельність міських жителів скоротилася на 451 тис. осіб (9,4%), а сільських – на 39,5 тисяч (7,6%). У Луганській області – на 282,2 (11,4%) і

34,6 (8,9%) тисяч жителів відповідно. Отже, увесь Донбас зазнав суттєвих втрат населення. Воно скоротилося на 807,4 тис. осіб, або на 9,5%. Слід зазначити, що населення сільських населених пунктів зменшувалося повільніше, ніж міських. Але факт уповільненого скорочення сільського населення порівняно з міським ми не відносимо до зародження позитивної тенденції в сільському народонаселенні. Вочевидь, що скорочення числа сільських жителів досягла своєї критичної межі у попередні десятиріччя повоєнної історії, тому рубіж тисячоліть (межа тисячоліть) у цьому відношенні вже не мав такої гостроти, яку можна було б очікувати. При чому останнє стосується не лише Донбасу, а й України в цілому, про що наочно свідчить діаграма 1, складена на основі даних [8, 8; 7].

Діаграма 1.

Тенденція зміни чисельності населення в Україні за повоєнними переписами (тис. осіб)



Зростання чисельності міського населення в Україні вперше в повоєнній історії зафіксовано Всесоюзним переписом населення в 1970 р. Число міських жителів в Україні зросло з 19,1 тис. у 1959 р. до 25,6 у 1970 р. (25,4%). Далі ця тенденція з кожним новим переписом лише набувала більш чіткого вираження. В 1979 р. порівняно з 1970 р. число міських жителів зросло до 30,5 тис. (15,9%), а в 1989 р. їх кількість уже складала 34,6 тис., тобто у порівнянні з переписом 1979 р. зросла на 11,8%. І лише згідно з Першим Всеукраїнським переписом населення констатуємо зменшення кількості жителів міст на 6,7% (32,3 тис.).

Паралельно зростанню чисельності міського населення йшов процес скорочення його сільської частини. Останній перепис, який засвідчив кількісну перевагу жителів села, відбувся в СРСР 1959 р. Починаючи з нього, простежується тенденція поступового скорочення сільського населення, яка з кожним переписом набувала все загрозливіших масштабів. У 1970 р. кількість населення становила 21,4 тис. (скорочення складає 5,6%), в 1979 р. – 19,2 тис. (скорочення – 10,2%), в 1989 р. – 17,1 тис. (скорочення – 11,1%). У 2001 р. зменшення сільського населення досягло цифри 15,9 тис. осіб, тобто лише 6,8%. Якщо останнє порівняти з процентом скорочення міського населення, то воно не буде суттєво відрізнятися. Різниця складе всього два десятіх відсотка. Отже, скорочення чисельності міського і сільського населення в Донбасі загалом відповідало аналогічним процесам в Україні.

Упродовж повоєнного періоду простежувалося також досить стабільне співвідношення між статями. Чисельність населення в Донбасі з урахуванням показників цього співвідношення станом на 2001 р. наводиться в таблиці 2.

Таблиця 2.

Розподіл міського та сільського населення Донбасу за статтю (2001 р.)

Назва області та розподіл населення за статтю	За Всеукраїнським переписом населення 2001 р.	
	міське населення (тис. осіб та у %)	сільське населення (тис. осіб та у %)
Донецька область: все населення – 4825,5 тис.		
З них:		
чоловіки.....	1986,4(41,2)	223,9(4,6)
жінки.....	2358,9(48,9)	256,2 (5,3)

Луганська область: все населення – 2540,1 тис. З них: чоловіки..... жінки.....	1000,5(39,4) 1182,9(46,4)	167,8(6,6) 189,3(7,4)
--	------------------------------	--------------------------

Показники, представлені у таблиці, свідчать про значну перевагу чисельності міського населення над сільським, що пояснюється урбанізацією краю. Отже, в містах Донбасу проживало 88,6% усього населення. Якщо розглядати цей показник щодо статі, то в обох областях переважає жіноча частина української спільноти. Це стосується як міських, так і сільських населених пунктів. У Донецькій області чисельна перевага жінок у містах складала понад 322,5 тис. осіб, у Луганській – понад 182,4 тис. У сільській місцевості, звичайно, масштаби були не такими різкими. На Донеччині вони становили 32,3 тис., а в Луганській області – 21,5 тис. Якщо розглядати ці показники на загальноукраїнському рівні, то в містах України проживало 32290,6 тис. осіб, що складає 66,9% від усього населення, в той час як на Донбасі – 88,6%. Це означає, що в містах Донбасу проживало 20% чоловіків усієї України і, відповідно, 20,4% усіх жінок.

Якщо порівнювати склад населення Донбасу й усієї України за попереднім переписом, то ситуація виявляється наступна. В Україні в 1989 р. мешкало 51707 тис. осіб. З них у містах – 34588 (66,9%), а в селах, відповідно, – 17 119 тис. (33,1%). На Донбасі за станом на 1989 р. проживало 8195 тис. осіб, з яких у містах мешкало – 7288 тис. (88,9%), а в селах – 907 тис. осіб (11,0%). Отже, рівень міського населення Донбасу переважав середньоукраїнський майже на 22%, а відсоток сільського населення загалом по Україні перевищував загальний по Донбасу втричі.

За період між двома переписами загальна чисельність населення в Україні скоротилася до 48240,9 тис. осіб (–6,7%), з якого міське населення складало 32290,7 тис. (–6,6%), а сільське – 1595,0 тис. (–6,8%). У Донбасі загальна кількість населення за цей же час зменшилася з 8195 тис. до 7365,6 тис., тобто на 10,1%. Міське населення скоротилося з 7288 тис. до 6527,8 тис. (–10,4%), а сільське – з 907 тис. до 837,4 тис., тобто має місце зменшення на 7,7%.

Таким чином, темпи скорочення населення Донбасу за цей період значно перевищували середні по Україні. Дещо повільніше зменшення сільського населення, на нашу думку, свідчать не про зародження позитивної тенденції, а скоріше всього про те, що критична точка цього процесу тут була досягнута значно раніше, і на час Всеукраїнського перепису в селах Донбасу лишилися люди, які через ряд обставин просто не могли їх залишити. І все ж таки навіть за цих умов сільське населення продовжувало скорочуватись.

Звичайно, певна частина селян Донбасу могла осісти в містах. Тим більше Донбаський регіон має їх достатньо розгалужену мережу. За переписом населення 2001 р., в Україні налічувалось 102 міста із чисельністю населення понад 50 тисяч осіб. З них 27 (26,5%) розташовані на теренах двох Донбаських областей, у яких загалом на час перепису проживало 4 млн. 585 тисяч жителів [7]. Однак міста Донбасу теж зазнали суттєвих змін, на що вплинуло скорочення кількості промислових підприємств та закриття значної кількості вугільних шахт.

Частина населення Донбаського регіону вибула внаслідок природних обставин, а інша – поповнилася за рахунок новонароджених. Отже, для з'ясування більш-менш точного числа вивільнених із процесу виробництва треба зважити на коефіцієнти народжуваності та смертності, які за станом на 1990 р. склали у Донецькій області 10,9 і 12,1, а в Луганській, відповідно, – 11,6 і 12,2 на тисячу осіб населення. Природний приріст населення на Донеччині був зі знаком мінус 1,2 на тисячу осіб населення, а в Луганській області 0,6. І теж зі знаком мінус [9].

Чітко виражена тенденція скорочення населення, котре проживало в зазначених вище областях, об'єктивно висуває завдання з'ясувати роль впливу цього процесу на чисельність титульної нації і на найбільш численні національні меншини краю, якими виступають російська, білоруська та грецька меншини. При цьому принагідно зазначимо, що вживання поняття національна меншина стосовно росіян у Донбасі, якщо враховувати кількісне співвідношення носіїв української та російської національностей до інших національних

меншин, виглядає досить умовним. Для зручності аналізу наведемо кількісні параметри процесу в таблиці 3, складену на основі даних [10, 80; 10, 82].

Таблиця 3.

Динаміка змін чисельності представників української нації та основних національних меншин в Донбасі

Назва області	За переписом 1989 р.	За переписом 2001 р.
	абсолютні дані та у %	абсолютна та у %
Донецька область: всього населення.....	5332,7	4825,5
з нього:		
українців.....	2693,4 (50,5)	2744,1 (56,9)
росіян.....	2316,0 (43,4)	1844,4 (38,2)
греків.....	83,6 (1,6)	77,5 (1,6)
Луганська область: всього населення.....	2863,0	2540,1
з нього:		
українців.....	1482,2 (51,8)	1472,4 (58,0)
росіян.....	1279,0 (44,7)	991,8 (39,0)
білорусів.....	33,5 (1,8)	20,6 (0,8)

Таблиця дозволяє зробити ряд важливих висновків щодо структури національної палітри Донбасу. У Донецькій області за час від попереднього перепису кількість населення зменшилась із 5332,7 тис. до 4825,5 тис., тобто на 507,2 тис. осіб, що складає 9,5% від загального числа мешканців області в 1989 р. У Луганській області – з 2863,0 тис. до 2540,1 тис., тобто на 322,9 тис. (11,3%).

Однак, незважаючи на втрату понад 830 тис. населення, чисельність його української частки не зменшилася, а дещо зросла. На Донеччині, наприклад, на 50,7 тис. осіб (+1,8%), а на Луганщині спад відбувся в цілком допустимих межах – 9,8 тис. (–0,6%). Отже, за перше десятиріччя незалежності кількість українців в абсолютному вираженні на Донбасі зросла на 40,9 тис., або біля 1%. При цьому їх частка в загальній структурі населення краю теж збільшилася з 50,9% у 1989 р. до 57,2% у 2001 р.

Показник абсолютного зростання носіїв титульної нації у Донецькій і Луганській областях є чи не найнижчим серед регіонів з високим числом розселення росіян, якщо, звичайно, не брати до уваги Крим, де мало місце зменшення українського населення на 56,6 тис. У Одеській області число українців, наприклад, зросло на 109,6 тис. осіб (7,1%), а в Харківській – на 55,7 тис. (2,7%). Збільшення чисельності українців загалом в Україні за десятиріччя склало 0,3%, що в абсолютному вираженні становить 122,6 тис. Якщо в 1989 р. українців у межах УРСР налічувалось 37419,0 тис. осіб або 72,7%, то в 2001 р. – 37541,6 тис., що в загальній структурі населення країни складає 77,8%. Звичайно, при цьому слід ураховувати, що населення України за 10 років скоротилося з 51452,0 тис. до 48240,9 тис.

Друге місце в національній структурі населення Донбасу займали представники російської національності. За Всесоюзним переписом населення 1989 р., у Донецькій області їх налічувалося 2316,0 тис. осіб – у загальній структурі населення це складало 43,6%, а за Всеукраїнським переписом 2001 р. – 1844,3 тис., що дорівнює 38,2%. Отже, за десятирічний термін росіян на теренах Донеччини зменшилося на 472,0 тис. осіб, тобто понад 1/5 від рівня 1989 р. Аналогічні процеси проходили й у Луганській області. Якщо в 1989 р. їх кількість тут складала 44,7% (1482,2 тис.), то вже в 2001 р. – 39,0% (991,8 тис.). Загалом чисельність росіян у Донбасі на 2001 р. становила 2836,1 тис. замість 3595 тис. у 1989 р.

Отже, якщо за один і той же час кількість українців у регіоні збільшилася на 40,9 тис. (приблизно на 1%), то росіян порівняно з ними стало менше майже на 759 тис. осіб, тобто у 15 разів. Зіставлення наведених цифр не дає жодних підстав стверджувати, що зменшення кількості росіян є результатом спалаху патріотичних почуттів, викликаних розбудовою Української держави тієї частини російського населення, яке свого часу трансформувалося з української національності. Проте є достатньо підстав припускати, що таке різке скорочення числа росіян на теренах Донбасу стало наслідком економічних негараздів, викликаних

розвалом колишнього СРСР. У сусідній Росії в силу обставин різного характеру економічна ситуація була кращою, ніж в Україні. Це й спричинило суттєвий відтік російського населення. Маючи тісні родинні зв'язки з найближчим зарубіжжям, і, очевидно, сподіваючись на підтримку рідні, що там проживала, частина українського населення переїхала до Російської федерації.

Не можна вважати означену тенденцію повністю достовірною без порівняння з іншими областями, в структурі населення яких російська меншина була другою за чисельністю. Для простеження динаміки руху росіян у межах України пропонується наступна таблиця [10].

Таблиця 4.

Міграція російського населення України
(1989 – 2001 рр.)

Україна та області	За переписом 1989 р.		За переписом 2001 р.	
	усього населення	з них росіян (тис. та у %)	усього населення	з них росіян (тис. та у %)
Всього по Україні	51452,0	11355,8 (22,0)	48240,9	8334,1 (17,3)
Дніпропетровська	3869,8	935,7 (24,1)	3561,2	627,5 (17,6%)
Донецька	5311,7	2316,0 (43,6)	4825,5	1844,3 (38,2)
Запорізька	2074,0	664,0 (32,0)	1926,8	476,7 (24,7)
Кримська	2430,4	1629,5 (67,0)	569,2	371,7 (65,3)
Луганська	2857,0	1279,0 (44,7)	2540,1	991,8 (39,0)
Миколаївська	1328,3	257,9 (19,4)	1262,8	177,5 (14,0)
Одеська	2624,2	719,0 (27,4)	2455,3	508,5 (20,7)
Харківська	3174,4	1054,2 (33,2)	2895,8	742,0 (25,6)
Херсонська	1236,9	249,5 (20,1)	1172,6	151,2 (12,9)

Таблиця засвідчує, що на момент Всесоюзного перепису 1989 р. одними з найбільш густо заселених росіянами були східні та південні області України, де їх проживало 11350,3 тис. осіб. У структурі населення вони становили від 19,4% у Миколаївській області до 67% у Криму. Загалом у національній структурі України вони посідали друге місце, складаючи 22% всього населення. За десять років ситуація суттєво змінилась. Хоч населення України зменшилося на 3211,1 тис. (6,2%), частка росіян у його складі змінилася з 22% до 17,3%. Цей процес торкнувся всіх без винятку областей, дані про які введені нами до таблиці. У Херсонській області, наприклад, чисельність росіян скоротилася на 7,2%, у Запорізькій – на 7,3%, у Харківській – на 7,6%. Загалом же у південно-східних областях представників російської національності зменшилося на 5,9%.

Отже, загальна тенденція міграції українських громадян російської національності мала загальнодержавний характер. А Донецька та Луганська області в числі лідерів тут не знаходились. Крім цієї чисельної національної меншини Донбасу важливе місце в його національній структурі посідали також представники інших національностей. У Донецькій області – це греки, а в Луганській – білоруси. Тож, грецьке населення, яке компактно проживає на території Великоновоселківського, Новоазовського, Першотравневого, Старобешевського районів та м. Маріуполя, станом на 1989 р. налічувало 83,7 тис. осіб, що в загальній структурі населення складало 1,57%. У 2001 р. його в області налічувалося 77,5 тис., або 1,6%. Незначне зменшення чисельності представників грецької національності все-таки мало місце, воно склало 6,2 тис. осіб. На перший погляд, це незначне скорочення в абсолютному вираженні, у відсотках виглядає вже досить вагомим – 7,4%. І все ж таки ми схильні вважати його наслідком можливих міграційних процесів, а не економічних і соціальних ускладнень 90-х рр., наслідком яких стало скорочення народжуваності.

Білоруське населення Луганщини в 1989 р. налічувало 33,5 тис., що у відсотковому вираженні в загальній структурі населення області становило 1,17%, а в 2001 р. – 20,6 тис. (0,8%), тобто зменшилася на 12,9 тис. (38,5%). У Донецькій області, за даними Всесоюзного перепису, білоруси склали 1,4% (76,9 тис.), а за Всеукраїнським переписом, 44,5 тис. (0,9%). Кількість представників цієї національності зменшилася відповідно на 32,4 тис. і на 42,4%. Таким чином, різке зменшення чисельності білорусів є характерним для всього Донбасу і пояснюється передусім погіршенням економічної ситуації.

Вищевикладене дозволяє зробити ряд висновків. По-перше, аналіз динаміки кількісного складу населення як на території Донбасу, так і України в цілому засвідчує суттєве зменшення його чисельності. По-друге, за умови загального скорочення населення Донбасу спостерігається динаміка незначного зростання числа представників української національності й досить суттєве збільшення їх питомої ваги у структурі населення. По-третє, з-поміж представників національних меншин найбільше втрат зазнали представники російської та білоруської меншин. Враховуючи зазначені висновки, вважаємо за доцільне продовжити подальше вивчення проблеми у динаміці повоєнного періоду, починаючи від першого перепису населення 1959 р.

1. Етнополітичні процеси в Україні: історія та сучасність / За ред. В. І. Наулка. – К., 2001.
2. Євтух В. Б., Трощинський В. П., Галушко К. О., Чернова К. О. Етнонаціональна структура українського суспільства. Довідник. – К., 2004.
3. Нагорна Л. П. Регіональна ідентичність: український контекст. – К., 2008; Нагорна Л. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. – К., 2011.
4. Ніколаєць Ю. О. Поселенська структура населення Донбасу / Етнополітичний аспект динаміки. – К., 2012.
5. Малиновська О. Міграція мовою статистики // Проблеми міграції. – 1997. – № 1.
6. Державний комітет України у справах національностей та міграції. Демографічна криза в Україні. Її причини та наслідки. Збірник матеріалів / Верховна Рада України. Комітет з питань національної безпеки і оборони. – К., 2003.
7. Население СССР. По данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. – М., 1990; Государственный комитет статистики. Всеукраинская перепись населения 2001 года. Распределение населения по национальности и языку. Все население, оба пола. Донецкая и Луганская области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/results/nationality_population/nationality_popul1/select_51/?Bottom=cens_db&box=5.1W&kt=14&p=75&rz=1_1&rz_b=2_1&n_page=4
8. Население СССР. 1988. Статистический ежегодник / Госкомстат СССР. – М., 1989.
9. Народне господарство Української РСР у 1990 році. Статистичний щорічник / Міністерство статистики УРСР; Відп. за випуск В. В. Самченко. – К., 1991.
10. Итоги Всесоюзной переписи населения 1979. – Т. X. Продолжительность проживания населения в месте постоянного жительства по СССР, союзным и автономным республикам, краям и областям. Статистический сборник. – М., 1990.

ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ МІГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ПОВОЄННОЇ РАДЯНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ (ІСТОРИКО-ПОЛІТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Г.П.Докашенко

(доктор історичних наук, професор, Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

Автор на основе широкого круга опубликованных и архивных документов определяет основные пути и методы набора учащихся в учебные заведения системы профессионально-технического образования, анализирует ее роль в обеспечении рабочих кадров для послевоенной промышленности.

On the basis of a wide range of published and archival documents the author defines the main ways and methods of the students' intake to vocational technical training institutions and analyzes their role in providing personnel for the post-war industry.

Однією з нагальних проблем нашої сучасності стає проблема забезпечення економіки України кваліфікованими робітниками. Ринок праці вже насичено й навіть перенасичено юристами, економістами, політологами, а все відчутнішою є потреба в інженерних і робітничих кадрах. Розв'язання проблеми знаходиться на перехресті економічної, освітньої, технічної площин. У нагоді тут стане й наявний історичний досвід, адже саме в попередній період розвитку суспільства було закладено основи професійно-технічної освіти, більшість яких зберігається й до сьогодні. Актуальність пропонованої статті полягає саме в з'ясуванні тих положень функціонування професійної освіти, які не втратили значення, і є найважливішими в попередженні того негативу, що мав місце в радянській історії. Розвиток освіти будь-якого періоду відбувався за певними суспільними викликами. Теза про соціально зумовлений характер освіти переконливо доведена й педагогами, й істориками, й економістами та ін.

Повоєнний час радянського періоду історії також наочно підтверджує цю тезу. Відновлення зруйнованого війною господарства постійно потребувало нових робочих рук. Питання трудових ресурсів стало питанням виживання для держави. І професійну освіту було вписано як один із ланцюжків єдиної системи в стратегію відбудови з її міграційними процесами, фінансовими проблемами, надмірною ідеологізацією тощо.

Історіографічний доробок проблеми представлений в основному психолого-педагогічними та політологічними дослідженнями. Центром вивчення проблем професійної освіти за радянських часів був Всесоюзний науково-дослідний інститут професійно-технічної освіти в Ленінграді, колектив якого постійно видавав наукові праці переважно педагогічного спрямування [1-5]. У цьому ж напрямку працювали й інші автори не тільки в столицях, а й у багатьох союзних республіках [6-14]. Для літератури цього періоду обов'язковим був яскраво виражений пропагандистський характер викладу матеріалу.

Свою школу дослідників професійної освіти створили й науковці Української РСР [15-18], продовженням якої певною мірою є діяльність сучасного Відділення професійної освіти й освіти дорослих Національної Академії педагогічних наук (НАПН) України. Його колектив став засновником кількох науково-методичних журналів та збірників наукових праць – «Педагогіка і психологія професійної освіти» (1997 р.), «Професійно-технічна освіта» (1997 р.), «Дидактика професійної школи» (2004 р.), «Професійна освіта: проблеми і перспективи» (2010 р.), «Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи» (2010 р.) та ін. Останнім часом науковцями НАПН України підготовлено ґрунтовні узагальнюючі видання, присвячені аналізу педагогічних та психологічних проблем української освіти і науки, у яких спеціальні томи та розділи висвітлюють різні аспекти організації та функціонування системи професійної освіти – теоретичні засади розвитку професійної освіти, модернізація професійно-технічної освіти, науково-методичне й

інформаційно-аналітичне забезпечення, підготовка персоналу, управління професійно-технічної освітою та ін. Заслуговує на увагу розробка в цих виданнях актуальних питань сучасного освітнього простору, як-от: навчання на виробництві і навчання безробітних, професійна орієнтація населення, професійно-практична підготовка в системі професійної освіти, фінансування професійно-технічної освіти та ін. [19-20].

Не втратили свого значення за повнотою зібраного матеріалу узагальнюючі роботи історичного спрямування, які подають нарис історії професійної освіти як у межах СРСР, так і нашої республіки [21-22]. Однак аналіз зібраного матеріалу та оцінки автори роблять у традиційному для радянської історіографії ракурсі партійного керівництва та видатної ролі КПРС у розвитку суспільства взагалі, і професійної освіти зокрема, наприклад: «Після переможного завершення Великої Вітчизняної війни Комуністична партія окреслила грандіозну програму подальшого соціалістичного будівництва» [22, 97]. За радянських часів вийшла також робота відомої української дослідниці А.Ф. Загробської, яка з'ясувала роль міграційних процесів у формуванні контингенту учнів професійно-технічних училищ в економічному аспекті, побудувавши рівневі баланси міграції і на їх основі визначивши масштаби, динаміку й основні територіальні напрямки міграції цього контингенту станом на середину 80-х років минулого століття [23]. Отже, робіт, автори яких розглядали б формування контингенту системи професійно-технічної освіти як один із напрямків вирішення проблеми трудових ресурсів, практично не існує.

Таким чином, авторка цієї наукової розвідки ставить завдання: з'ясувати місце професійної освіти у забезпеченні кадрами повоєнної промисловості, визначити шляхи формування контингенту системи професійно-технічної освіти в умовах тоталітарної держави, при цьому ми свідомо залишаємо за межами даної роботи питання організації навчального процесу, його методичне та кадрове забезпечення тощо.

Хронологічні межі роботи визначаються такими факторами: верхня – звільненням території Української РСР від фашистських загарбників і початком відбудовчих робіт, а нижня – виданням Указу Президії Верховної Ради СРСР «Про скасування призову(мобілізації) молоді до ремісничих та залізничних училищ» від 18 березня 1955 р. У територіальному розрізі найбільше уваги приділяється західним областям та Донбасу, оскільки відбудову Донецького басейну певною мірою можна вважати класичним прикладом повоєнної радянської відбудови, а її учасників мобілізували насамперед у західному регіоні республіки.

Джерельну базу роботи представлено опублікованими документами, серед яких виділимо два збірники, підготовлені вже згаданим колективом Всесоюзного інституту професійно-технічної освіти та колективом українських авторів [24-25].

Для підготовки роботи використано значний пласт архівних матеріалів з центральних та місцевих архівів республіки. Це офіційні документи (довідки, інформації, листи тощо), які направляли до республіканських та союзних керівних органів місцеві органи влади і робітники Бюро з обліку і розподілу робочої сили Ради народних комісарів УРСР, Міністерства трудових резервів, а також особисте листування мобілізованих з батьками та рідними. Комплексне використання цих різних за походженням документів надало можливість створити максимально об'єктивну картину соціально-економічного та політичного життя повоєнної республіки.

Історія становлення системи професійно-технічної освіти в республіці, як і у СРСР взагалі, бере свій початок від Указу Президії Верховної Ради СРСР від 2 жовтня 1940 р. «Про державні трудові резерви СРСР», згідно з яким у країні створювалися ремісничі, залізничні училища та школи фабрично-заводського навчання з метою «підготовки нових робітників з міської та сільської молоді та створення необхідних трудових резервів для промисловості». В цьому документі Раді народних комісарів СРСР надано право щорічно мобілізувати від 800 тис. до 1 млн. осіб міської та сільської молоді для навчання в новостворених навчальних закладах, після завершення яких кожен випускник вважався мобілізованим і зобов'язувався чотири роки поспіль відпрацювати на державних підприємствах за наказом Головного управління трудових резервів [24, 20-21]. Навіть поверховий аналіз показує, що в наведеному документі більшість лінгвістичних одиниць означають примусову дію – призвати, мобілізувати,

зобов'язати, забезпечити, відпрацювати тощо, тобто документ створено у жорсткій відповідності до умов тоталітарної держави, для якої, як відомо, примус був однією з найхарактерніших рис. Цього ж дня постановами Раднаркому СРСР створювалося Головне управління трудових резервів з відповідними місцевими структурами та визначався порядок призову, який проходив з 10 до 25 листопада 1940 р. шляхом як мобілізації (її цифрові показники визначалися по кожній області, краю, республіці), так і відкритого добровільного набору до навчальних закладів [26; 27, 22-24].

Увага до системи професійно-технічної освіти не послабилася й у роки війни, навпаки саме на неї покладалися значні надії щодо забезпечення роботи тилових підприємств. У збірнику «Професійно-технічна освіта в СРСР (1917-1972 рр.). Хроніка основних подій» виділено п'ять подій 1942 р. (заснування почесного знака «Відмінник Державних трудових резервів», зустріч та виступ М.Калініна перед працівниками системи трудових резервів та ін.), серед яких особливу увагу привертає постанова РНК СРСР «Про організацію на підприємствах індивідуального та бригадного учнівства», згідно з якою дозволявся прийом на учнівство та роботу осіб з 14 років з 6 годинним робочим днем. У 1943 р. виділено також п'ять подій (створення індустріальних технікумів для підготовки майстрів виробничого навчання, підготовка кадрів механізаторів, нагородження працівників системи ПТО), у тому числі відома постанова РНК СРСР та ЦК ВКП(б) «Про невідкладні заходи щодо відновлення народного господарства в районах, звільнених від німецької окупації», яка поклала початок відновлювальним роботам у нашій республіці й створювала спеціальні ремісничі училища для дітей-сиріт з повним державним забезпеченням [25, 30-33].

Повоєнна історія професійної освіти тісно пов'язана з постановою Ради міністрів СРСР від 30 вересня 1946 р. «Про заходи з покращення підготовки трудових резервів і збільшення кількості робітників, які готуються в ремісничих, залізничних училищах та школах ФЗН», де наголошується на поглибленні проблеми із забезпеченням економіки кваліфікованими робітниками, а в той час у навчальних закладах професійної освіти спостерігається значна плінність учнів, низький рівень матеріального та кадрового стану. З метою покращення ситуації в постанові визначено перелік робітничих професій, яким навчають в учбових закладах, вироблено заходи щодо поліпшення матеріального, санітарного, фінансового, кадрового забезпечення професійної освіти [24, 36-42].

Наступного року органами влади видано ще один документ – Указ президії Верховної Ради СРСР від 19 червня 1947 р. про встановлення вікових показників учнів, згідно з яким щорічно повинна проводитись мобілізація для навчання до ремісничих і залізничних училищ молоді чоловічої статі віком 14-17 років, молоді жіночої статі віком 15-16 років, для підготовки в школах ФЗН – молоді чоловічої та жіночої статі віком 16-18 років [24, 46-47]. У цьому документі звертаємо увагу на однозначність постановки питання про форму набору учнів до училищ – мобілізацію, яка вже за назвою свідчить про примусовий варіант розвитку подій. Враховуючи вік мобілізованих (від 14 років), можна передбачити значну кількість людських трагедій, коли підлітків відривали від звичного способу життя, від батьків і везли у фактично невідомий край, який вони у своїх листах називали «Домбас», не розуміючи навіть географічної назви Донецького басейну [28].

Наше припущення про перевагу методів адміністративного тиску підтверджують інші документальні джерела. Так, у типовому для того часу документі (вони приймалися щорічно) - постанові Ради міністрів і ЦК КП(б)У від 15 червня 1946 р. № 1069 «Про черговий призов (мобілізацію) молоді до шкіл фабрично-заводського навчання, ремісничих та залізничних училищ Міністерства трудових резервів» центр тяжіння перенесено на місцеві органи влади, які зобов'язані виконати план призову, а для голів виконкомів встановлено персональну відповідальність за виконання плану призову. Виконуючи подібні постанови, місцеві органи використовували також адміністративні методи – проведення облав, примусові приводи на збірні пункти молоді з міліцією, залякування батьків виключенням із колгоспу, пряме ошукування, коли під виглядом зборів на косовицю молодь саджали на машини й вивозили на збірні пункти до шкіл ФЗО, що врешті-решт було засуджено в постанові ради Міністрів УРСР від 29.07.1948 р. за № 1517 [29].

Загальне уявлення про тогочасну систему професійної освіти та її проблеми дають дані пропонованої таблиці, укладеної на основі даних [30].

Таблиця 1.

Кількісні показники роботи системи професійно-технічної освіти у перші повоєнні роки

Роки	Мережа навч. закл. системи ПТО	Прийнято учнів (осіб)	Випущено учнів (осіб/проц.)	Передано випускників на вироб-во	Залишили виробництво осіб/проц.
1946	615	90.760	89.527/98,6	99.339*	55.596/ 55,9
1947	966	185. 010	183.534/99,2	170.443	110.578/ 64,8
1948	994	231.820	222.928/96,2	265.695*	145.555/54,7

Аналізуючи дані таблиці, дослідник звертає увагу на кілька аспектів: по-перше, чисельне зростання мережі навчальних закладів та учнів, особливо у 1947 році, що, на наш погляд, стало наслідком прийнятої в попередньому році постанови; по-друге, відносно незначна плинність учнів за час навчання (середній показник складає 98%), по-третє, що є найбільш суттєвим, велика плинність молодих робітників – випускників системи ПТО, яка в середньому за три роки складає 58,46%. Така ситуація засвідчує неефективність використання державних коштів на навчання.

Особливо значних розмірів плинність молодих кадрів набула у вугільній промисловості, відродження якої партійно-державними документами було визначено пріоритетним завданням для повоєнного періоду [див.: 31; 32; 33, 95-96; 33, 169-182; 33, 635-640].

Таблиця 2.

Чисельність молодих робітників на підприємствах УРСР, які закінчили навчальні заклади Міністерства трудових резервів

	Передано випускників училищ та шкіл		Прибуло на підприємства	
	за 1947 р.	за 11 місяців 1948 р.	за 1947 р.	за 11 місяців 1948 р.
По УРСР усього:	183881	251457	170443	274499
у т.ч. по вугільній промисловості	47202	124505	38039	133403
Самовільно залишили підприємства			69403/40,7% (від числа прибулих)	90909/33,1% (від числа прибулих)
У т.ч. самовільно залишили підприємства вугільної промисловості			25416/66,8% (від числа прибулих)	75487/56,6% (від числа прибулих)

Таблицю укладено на основі даних [34].

Які ж причини призводили до таких сумних наслідків мобілізаційних заходів? Спроби дати відповідь на це питання робили й тогочасні керівні органи, але пояснювали невиконання планів призову суто з адміністративного погляду відсутністю належної уваги з боку керівництва, незадовільним станом масово-політичної роботи та ін. Однак ці пояснення не змінювали ситуації й проведені адміністративні заходи не давали позитивних результатів. Факт невиконання плану призову керівництво республіки визнає й у другій половині 40- х років, і на початку 50- х років (див. таблицю 3) [35].

Таблиця 3.

Кількісні показники про хід призову молоді до гірничопромислових училищ станом на 20.01.1951 р.

Область	План призову	Всього зараховано	% до плану
Вінницька	3210	2999	92.9
Волинська	800	729	91.1

* Збільшення кількості випускників, що прийшли на виробництво, пояснюється поверненням на роботу випускників попередніх років.

Ворошиловградська	2900	2912	100.4
Дрогобицька	1400	1181	84.2
Дніпропетровська	2600	2404	92.4
Житомирська	3225	3036	94.1
Запорізька	1650	1674	101.4
Закарпатська	1100	1043	94.7
Ізмаїльська	1300	1300	100
Кам'янець-Подільська	3000	2508	83.6
Київська	3515	3350	95.3
Кіровоградська	850	900	105.9
Львівська	1600	1470	91.8
Миколаївська	1510	1514	100.2
Одеська	1600	1655	103.4
Полтавська	2970	2368	79.7
Рівненська	1000	963	96.3
Станіславська	1500	1219	81.3
Сталінська	2860	3185	111.3
Сумська	3180	2714	85.3
Тернопільська	1630	1485	91.9
Харківська	1800	1850	102.7
Херсонська	490	490	100
Чернігівська	3200	2457	76.8
Чернівецька	1200	1102	91.8
Всього	50000	46408	92.8

Таблицю укладено на основі даних [36].

Як бачимо, і в 1950 р. план призову в республіці не виконано передусім західним регіоном. Дивує показник Чернігівської області, яка найгірше справилася із завданням (76,8%), хоча доволі близька до неї за економічним спрямуванням (сільське господарство) Кіровоградська область план перевиконала на 105,9 %.

Ситуація з набором повільно змінюється на початку 50-х рр., коли учасники перших мобілізацій прийшли на виробництво, почали працювати, отримуючи доволі високу заробітну плату, особливо у вугільній промисловості. Як спробу створення мотиваційних закликів ми оцінюємо листи від адміністрації Львівської області до керівництва шкіл Ворошиловградської області (17.01.1951 р., 24.08.1951 р., 29.09.1953 р.) з проханням надати відомості про випускників шкіл, направлених з Львівщини, про їх працевлаштування, заробітки, факти матеріальної допомоги своїм родинам, сфотографувати учнів у їдальні, на виробництві, підготувати колективне звернення учнів до своїх земляків із закликом підтримати наступний призов. У відповідь у зворотному листі директор гірничопромислової школи № 82 м. Ворошиловграда повідомляє про надання відпустки випускникам, які вже працевлаштовані, для поїздки в рідні села з агітаційними виступами про умови навчання й роботи. Результат проявляється доволі швидко, і секретар виконкому Львівської облради вже повідомляє начальнику Ворошиловградського обласного управління трудових резервів про наявність заяв з проханням направити на навчання до гірничопромислових шкіл [37].

Зміна ситуації сприяла появі Указу президії Верховної ради СРСР «Про скасування призову (мобілізації) молоді до ремісничих та залізничних училищ» від 18 березня 1955 р., у якій, урахувавши прагнення молоді отримати професійно-технічну освіту, мобілізацію визнано недоцільною, її скасовано й установлено добровільний прийом на підставі власної заяви [24, 53-55].

Отже, причини невиконання планів призову в попередні роки знаходяться набагато глибше, ніж рівень адміністративних прорахунків. На нашу думку, головна причина полягає у відсутності виваженої, ґрунтовної державної програми розвитку професійної освіти, в якій визначено було б демографічні можливості людського потенціалу (а не простий механічний підрахунок, як, наприклад, в одній з довідок 1948 р. про наявність молоді чоловічої статі народження 1928-1930 рр. перед початком чергового призову), реальна потреба в робочих кадрах та їх географічне розташування (прикладом відсутності такої інформації може бути

довідка від управління ФЗН до ЦК КП(б)У від 13.05.1948 р. про недоцільність проведення призову до шкіл ФЗН Донецького регіону із західних областей, у яких склалася потреба в робочих кадрах для місцевих підприємств), готовність навчальних закладів до прийому мобілізованих, готовність підприємств до працевлаштування випускників тощо. Ситуацію з останнім показником наочно ілюструють результати перевірки шкіл ФЗН Сталінської, Ворошиловградської, Дніпропетровської областей у 1948 р. (саме в цих областях йшов найбільш активний призов молоді). Виявлено незадовільні умови для учнів шкіл – житлова площа в гуртожитках на одного учня складала від 1,7 до 3 метрів при нормі 4 метри, були випадки проживання учнів у коридорах робітничих гуртожитків, зафіксовано відсутність медичного пункту, камери схову, кімнати для прання, недостатню кількість меблів тощо. Замість такої програми відбувалося постійне невиконання планів призову, їх механічне збільшення (тільки за 1947 рік їх проведено чотири рази – у березні, липні, серпні, жовтні), постійні кореляції плану призову вже під час його проведення, застосування в роботі методів контролю й тиску (робітниками республіканського управління трудових резервів проведено за 1947 рік більше 30 особистих зустрічей та відвідувань ремісничих та залізничних училищ, шкіл ФЗН) [38]. І головне – економіка республіки була орієнтована на екстенсивний варіант розвитку, коли потреба в нових робочих кадрах була одним із головних показників й запорукою подальшого її розвитку.

Отже, радянська держава повоєнного періоду розуміла важливість системи професійно-технічної освіти, але ж держава була тоталітарною, а тому й розв'язання проблем підготовки робітничих кадрів було здійснено відповідними методами – примусом, тиском, адмініструванням тощо. Причини невиконання планів призову до навчальних закладів системи ПТО були пов'язані з відсутністю мотивації, інформації про майбутні професії, про регіон навчання, відсутністю належних житлово-побутових умов, а також використанням на виробництві не за отриманою спеціальністю та ін. Зміни, що відбулися на початку 50-х років, підтверджують припущення про необхідність і першочерговість економічної мотивації, наявність економічних чинників у розробці стратегії розвитку професійної освіти. Останнє положення набуває особливої значущості на сучасному етапі, коли економіка України потребує кваліфікованих робітників. Завдання істориків визначити уроки минулого, а завдання політиків – їх урахувати.

1. Дидактические проблемы подготовки рабочих высокой квалификации в средних профтехучилищах: Научн. тр. – Л., 1978.
2. Дидактические проблемы совершенствования подготовки квалифицированных рабочих в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. научн. тр. – Л., 1986.
3. Научные основы группировки профессий и формирования профессий широкого профиля: Научн. тр. – Л., 1979.
4. Научные основы разработки модели деятельности мастера производственного обучения среднего профтехучилища: Сб научн. тр. – Л., 1981.
5. Психолого-педагогические основы деятельности мастера производственного обучения среднего профессионально-технического училища: Сб научн. тр. – Л., 1981.
6. Батышев С.Я., Комаров Г.Ф., Шапоринский С.А. Основы профессиональной педагогики.– М., 1977.
7. Булгаков А.А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. – М., 1977.
8. Гру В.М. Профессионально-техническое образование в Молдавской ССР (1941-1965 гг.). – Кишинев, 1972.
9. Дидактика производственного обучения. – М., 1973.
10. Дьяченко Н.И. Профессиональная ориентация и вовлечение молодежи в систему профессионально-технического образования. – М., 1971.
11. Емельянов С.И. Мастер-воспитатель и наставник молодежи. – М., 1971.
12. Катханов К.Н. Педагогические основы производительного труда учащихся в профессионально-техническом училище. – М., 1976.
13. Максимов Л.Г. Научно-технический прогресс и проблемы подготовки рабочих кадров. – Минск, 1975.
14. Чахоянц В.А. Формирование профессионального мастерства у учащихся профтехучилищ. – М., 1977.

15. Веселова А.М. Молодая смена рабочего класса: Подготовка рабочих в системе профтехобразования УССР. – К., 1983.
16. Кондратов Н.Я. Улучшение профессиональной подготовки учащихся учебных заведений профтехобразования. – К., 1979.
17. Ничкало Н.Г. Воспитание рабочей смены. – К., 1982.
18. Пузанов М.Ф. Развитие форм и методов подготовки рабочих. – М., 1978.
19. Біла книга національної освіти України / Т.Ф.Алексеєнко, В.М.Аніщенко, Г.О. Балл та ін. НАПН України; заг.ред. В.Г.Кременя. – К., 2010.
20. Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб.наук.праць: в 5 т. – К., 2012. – Т.4: Педагогічна освіта і освіта дорослих.
21. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / Батышев С.Я., Кузьмин Н.Н., Осовский Е.Г. и др. – М., 1981.
22. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. – К., 1980.
23. Загробская А.Ф. Миграция и формирование контингента учащихся профессионального образования. – К., 1984.
24. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса (1940-1987 гг.) / Сост. Г.И.Терещенко, И.Ф.Курас, Н.Г.Ничкало и др. – К., 1988.
25. Профессионально-техническое образование в СССР (1917-1972 гг.). Хроника основных событий / Отв. ред. Е.Г.Кушнарев. – Л., 1972.
26. Об Образовании Главного управления трудовых резервов при Совнаркомe СССР. Постановление СНК СССР. 2 октября 1940 г.
27. О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. Постановление СНК СССР. 2 октября 1940 г. // КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса (1940-1987 гг.) / Сост. Г.И.Терещенко, И.Ф.Курас, Н.Г.Ничкало и др. – К., 1988.
28. Державний архів Львівської області (далі ДАЛьО). – Ф.Р-221, оп.2, спр.436, арк.86,227.
29. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВОУ). – Ф.2, оп.7, спр.7464, арк.16-17; спр.7487, арк.138.
30. ЦДАВОУ - Ф.2, оп. 7, спр. 7487, арк.135, 140, 143.
31. О восстановлении угольных шахт Донбасса. Постановление Государственного комитета обороны от 22 февраля 1943 г.
32. О первоочередных мероприятиях по восстановлению угольной промышленности Донецкого бассейна. Постановление Государственного комитета обороны от 26 октября 1943 г.
33. О повышении производительности труда, улучшении организации производства и укреплении технического руководства на шахтах Донбасса. Постановление Совета министров СССР от 12 июля 1950 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам (1917-1967 гг.): Сб. док. /Сост. Черненко К.У., Смиртюков М.С. – М., 1941-1952. – Т.3.
34. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі ЦДАГОУ). – Ф.1, оп.23, спр.5891, арк.8-9.
35. ЦДАВОУ. – Ф.2, оп.7, спр.7487, арк.138 - 140; оп.8, спр.4690, арк.106.
36. ЦДАВОУ. – Ф.2, оп.8, спр. 4691, арк.59.
37. ДАЛьО. – Ф.Р-221, оп.2, спр.563, арк. 80; спр.696, арк. 77; спр.697, арк. 4, 29; спр.797, арк. 60, 97-98.
38. ЦДАВОУ. – Ф.2, оп.7, спр.7464, арк.11,13,21, 24-25; спр.7487, арк.136.

АЛКОГОЛИЗМ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА (НА МАТЕРИАЛАХ АРЗАМАССКОГО УЕЗДА НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ)

О.В.Ефимов

(кандидат исторических наук, доцент,
Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»)

Статтю присвячено проблемі алкоголізму в Російській імперії на початку ХХ ст. З метою глибокого дослідження коренів цієї проблеми автор використав оригінальний історичний матеріал Арзамаського повіту Нижньгородської губернії.

The problem of substance abuse and alcoholism in the Russian Empire at the beginning of the 20th century is shorn in this article. For the purpose of deep (officient) investigation of the roots of this problem, the author uses the original historical material. This evil is considered on example of Arzamas district, Nizhegorodskiy region.

Капитализация деревни в царской России и втягивание крестьянства в систему рыночных отношений привело к снижению потребления земледельцами сельскохозяйственной продукции и ухудшению их материального положения. К началу ХХ века оно еще более усугублялось ощущением безысходности, невозможностью самореализации, отсутствием каких-либо перспектив на избавление от нищеты, что стало причиной специфической социальной болезни – алкоголизма.

В начале ХХ века русские врачи и социологи провели несколько серьезных исследований проблемы алкоголизма в России.

Согласно официальной статистике из 227158 призывников в 1902-1904 гг. по причине «наследственного алкоголизма» было выбраковано 19,5%. Отягощенная алкоголизмом наследственность стала причиной широкого распространения среди призывников таких заболеваний, как худосочие (15,6%), идиотизм и сумасшествие (9,3%), глухота и глухонмота (10,6%), рахитная грудь (19,2%), хроническое воспаление легких (17,2%), хронический катар (23,2%) [1, 232]. Пагубное воздействие алкоголя было связано с плохим, несбалансированным питанием, а также с употреблением спиртных напитков низкого качества.

В Нижегородской губернии доживало до 20 лет менее трети родившихся! В Петербурге в 1911 г. на 100 тыс. жителей было 35,1 смертельных случаев из-за алкогольного отравления (в 1923 г., например, таких случаев было 1,7).

В 1900 г. Россия занимала в Европе 11-е место по потреблению алкоголя (в перерасчете на 50% водку на одного человека в год): Норвегия – 35 л., Дания – 15,8 л., Австро-Венгрия – 11 л., Бельгия – 9,6 л., Франция – 9,2 л., Германия – 8,8 л., Швейцария – 6,1 л., Великобритания – 5,8 л., Россия – 4,88 л., США – 4,81 л. Однако по количеству алкоголиков на душу населения наша страна занимала 1-е место в Европе [1, 233].

В начале ХХ в. была заложена губительная традиция семейного пьянства. В 1907 г. 43,7% учащихся школ в России регулярно потребляли спиртные напитки. Из пьющих мальчиков 68,3% распивали спиртное с родителями, а 8,1% – в детской компании и в одиночку

С 1900 по 1910 гг., как показали повторные обследования, количество школьников, потреблявших спиртное, резко увеличилось (например, в Петербурге – с 22,7% до 41,4%). В 1916 г. обследование 22617 деревенских детей свидетельствовало, что в возрасте семи-восьми лет потребляли спиртное 61,2% мальчиков и 40,9% девочек.

Анализируя эту проблему и ее истоки, М.Н. Нижегородцев, редактор книги «Алкоголизм и борьба с ним» (1909), писал: «Первая коренная группа причин алкоголизма масс заключается в условиях экономических (отрицательные стороны капитализации аграрных отношений), санитарно-гигиенических (пища, жилище и пр.), а также правовых, нравственных в более тесном смысле слова (недовольство своим личным, гражданским и политическим положением)».

Второй причиной он считал «питейные привычки и обычаи», а третьей – организацию потребления: «Вне всякого сомнения потребление спиртных напитков находится в известной

зависимости от числа питейных заведений, от личного интереса хозяев этих заведений, от способа продажи алкоголя, от времени, в которое функционируют места продажи спиртных напитков» [2, 148-143].

Опасность алкоголизма и увеличения потребления спиртных напитков понимали и в Арзамасском уезде, где, как и в других, с начала века (1902 г.) действовал «Арзамасский Уездный Комитет попечителей трезвости», основанный по инициативе городских и земских властей. Его деятельность в основном была направлена на развитие положительной мотивации в борьбе с пьянством. Комитет открывал в селах и волостях чайные, столовые, читальни, библиотеки, театры, где пропагандировался здоровый образ жизни. Организовывались – с антиалкогольной пропагандой – театральные спектакли, народные развлечения, гуляния. От местных органов власти добивались ограничения казенной торговли вином или ее регламентации. Запрещалось торговать спиртным во время крестных ходов; в праздничные дни торговля начиналась не раньше 12 часов дня и прекращалась не позднее 17 часов. Организация располагала небольшими средствами, которые шли на помощь «заблудшим» и их лечение. Доходы, как правило, получали из пособий городской и земской казны, пожертвований, а также от безалкогольных заведений коммерческого типа [3].

Однако усилий подобных общественных организаций было недостаточно, чтобы переломить ситуацию, связанную с ростом потребления спиртного как в уезде, так и в губернии, о чем свидетельствует доклад Арзамасского земского врача Н.М. Фешина о проблемах «детского алкоголизма», сделанный в 1912 г. земскому собранию.

Н.М. Фешин привел уездные сведения о 1594 учащихся, из которых лишь 220 человек никогда не пили спиртных напитков, 368 пили по одному разу и 1006 человек пили многократно, часто напиваясь допьяна; следовательно, из 1594 учащихся не пили спиртных напитков только 13% [4]. Если же взять статистику по не посещавшим школу детям, то она будет еще более удручающей.

При открытии постоянного противоалкогольного музея в Москве инспектор народных училищ Московского уезда господин Марков сообщал: «Один учитель Псковской губернии пишет о том, что пьянство развито, безусловно, среди крестьянских детей (даже школьного возраста). Дети пьют, не стесняясь ни родителей, ни посторонних. Порой пьют допьяна, наравне с родителями. Другой учитель из Челябинского уезда пишет так: мальчики в его школе все знают вкус водки. Чаще всего пьют по примеру и угощению родителей. В праздник 1-го октября все дети от 9 до 12 лет пьют водку допьяна. Не лучше ситуация складывается и в арзамасских школах. В одной из школ из 86 учеников только 18 не пили водки, 46 человек пробовали, а 22 пили по настоянию родителей и при всяком удобном случае; в другой школе из 65 человек (в том числе 20 девочек) только 3 не пили водку, все остальные и мальчики и девочки пили (пьющих девочек 18); в третьей школе – 162 человека – 104 мальчика и 58 девочек, нет ни одного ученика и ученицы, которые не пили бы спиртных напитков» [5]. 94,5% детей школьного возраста потребляли алкоголь.

С началом I Мировой войны Правительство России пытается ввести «сухой закон», чтобы негативные процессы, связанные с пьянством, не подорвали обороноспособности страны. Однако эти действия были весьма половинчатыми и не носили системного характера: «Совет Министров с 25 августа по 1 октября признал желательным, чтобы в течение означенного срока были по возможности изысканы способы для ослабления вреда потребления пива путем снижения его крепости до 3% и не выше 4% содержания алкоголя» [6].

Арзамасские органы власти ходатайствуют перед губернскими и правительственными структурами о полном запрете продажи спиртного на территории уезда. Об этом свидетельствуют и обращение городского головы В.В. Бебешина, и постановления городской думы от 10 и 15 октября 1914 г. о том, чтобы «возбудить немедленно ходатайство перед правительством о воспрещении навсегда торговли в г. Арзамасе спиртными напитками всякого рода» [7].

Однако правительство не дает четкого ответа на поставленный вопрос. Оно выпускает постановление, в котором говорится, что с 1-го ноября 1914 г. в городе на определенный

период «в согласии с руководством указа Совета Министров разрешается продажа спиртного на вынос, но с согласия местных властей» [8].

В результате приостановившееся пьянство вновь возобновилось, со слов местных властей, в «еще в большем количестве» [9], «в городе Арзамасе, селах Выездном и Пушкарке, в которых жители занимались сапожным мастерством и изготовляли сапоги для армии, были в результате пьянства сорваны военные заказы». Такая ситуация сложилась из-за открытия винных погребов и свободной продажи.

11 ноября выходит приказ «главноначальствующего Нижегородской губернией» о прекращении продажи спиртного. Пьяных заключали в тюрьму или крепость на 3 месяца и штрафовали в размере 3-х тысяч рублей [10].

К сожалению, эти меры не сыграли эффективной роли в борьбе с пьянством. Революционные события, которые начнутся в губернии с 1916 г., разрушат всю социальную инфраструктуру. Власть не сможет контролировать ситуацию, все уезды, в том числе и Арзамасский, охватит погромная волна, связанная с переделом собственности. Центральные структуры управления потеряют влияние на местные органы власти и связь с ними. А власть на местах будет уже озабочена не вопросами культуры быта, а сохранением своей жизни и имущества. Пришедшее к власти Временное правительство окажется неспособным подавить народный бунт и погромную волну. Либеральная буржуазия не сможет решить социальных проблем, не выстроит вертикаль власти, полностью потеряет связь с вновь сформировавшимися по народной инициативе «крестьянскими комитетами». В результате будет основательно развалено любое производство, налоговая система, социальная инфраструктура. Губернию и уезды охватит хаос и анархия, которые приведут к еще большей гибели людей и деградации общества.

Однако с приходом к власти Советского правительства положение в губернии и уездах резко меняется. Большевики быстро и жестко реализуют комплексную систему мер, направленную на стабилизацию обстановки, на прекращение в губернии анархии и построение культурного общества, в котором отсутствуют социальные противоречия. Новые структуры управления незамедлительно начали решать социальные проблемы и создавали условия для созидательной деятельности людей. При этом власть, очень жестко реагируя на любую антисоциальную или антиправительственную деятельность слоев населения, добились следующих результатов:

во-первых, были сформированы дееспособные структуры управления на местах;

во-вторых, решен земельный вопрос в интересах земледельцев;

в-третьих, перераспределен живой и мертвый инвентарь на основе социальной справедливости;

в-четвертых, поставлен жесткий заслон погромам и беспорядкам благодаря мощным силовым структурам;

в-пятых, восстановлены налоговая система и социальная инфраструктура;

в-шестых, уделено огромное внимание культуре, агитационным мероприятиям и системе образования (на ее развитие и на ликвидацию безграмотности направлено в 1924 г. 2/3 бюджета г. Арзамаса).

Эти мероприятия ослабили капитализацию общества, втянули массу людей в нормальные трудовые отношения, дали человеку перспективу дальнейшего развития и повышения своего социального статуса.

Власть предоставила обществу возможные пути для саморазвития и самореализации. С появлением реальных жизненных перспектив начала снижаться потребность в употреблении спиртных напитков.

Перечисленные выше результаты стали той положительной мотивацией, которая значительно снизила тягу общества к алкоголю. Но государственные структуры решительно и эффективно использовали и методы отрицательной мотивации, направленные на борьбу с пьянством. Например, 25 февраля 1918 г. Военно-революционный штаб и Арзамасский исполком издали постановление, в котором запрещалось продавать и покупать спиртные напитки и появляться в нетрезвом состоянии. Нарушителям грозила высшая мера наказания – расстрел [11]. Столь жесткая мера была введена в связи с переводом города Арзамаса на военное положение.

В приказе №23 Прифронтовой Чрезвычайной Комиссии по борьбе с контрреволюцией, спекуляцией и преступлением по должности в пункте №20 сообщалось: «За появление в пьяном виде гражданина Мотовиловской волости подвергнуть тюремному заключению на 1 месяц. За пьянство и спаивание советских работников гр. Ивана Цыбина и Лукерью Романову подвергнуть штрафу на 500 рублей и 3 месяцами ареста». Подобные мероприятия Прифронтвая ЧК проводила регулярно.

Аналогично действовала и Нижегородская ЧК, сообщавшая в сводке за сентябрь 1918 г.: «Большое внимание Комиссией было уделено борьбе с пьянством. С этой целью задерживаются как пьяные, так и те, у которых приобретались спиртные напитки. Как те, так и другие привлечены к уголовной ответственности, а некая Анастасия Лодыгина и ее поделники за систематическую торговлю спиртным и спаивание красноармейцев расстреляны. Эта суровая мера устранила тайных торговцев разного рода спиртными напитками, и пьянство в городе в последнее время совершенно не наблюдается» [12].

Аналогичные мероприятия проводили народная милиция и отряды Красной гвардии.

Большое значение в борьбе с пьянством имела инициатива шедшая снизу. Большое количество документов свидетельствует о постановлениях волостных и сельских сходов, принимавших решения о наложении контрибуций на самогонщиков и торговцев спиртным, об их аресте, лишении имущества и выселении. В экстремальной исторической ситуации в крестьянстве сработал инстинкт самосохранения.

Открывшиеся перспективы нового строя отодвигали на второй план антиобщественный образ жизни. Власть создавала такие условия, при которых стало некогда «пить». Человек трудился, учился, получал разные специальности, повышал социальный статус, активно участвовал в преобразовании своей страны.

1. Кара-Мурза С. Столыпин – отец русской революции. – М., 2003.
2. Нижегородцев М.Н. Алкоголизм и борьба с ним. – М., 2003.
3. ГАНО, г. Арзамас. Ф.22. Оп.1. Д.2. Л. 19, 53.
4. ГАНО, г. Арзамас. Ф.13. Оп.1. Д.80. Л. 50.
5. ГАНО, г. Арзамас. Ф.13. Оп.1. Д.80. Л. 49.
6. ГАНО, г. Арзамас. Ф.23. Оп.1. Д.959. Л. 6.
7. ГАНО, г. Арзамас. Ф.23. Оп.1. Д.959. Л. 1.
8. ГАНО, г. Арзамас. Ф.23. Оп.1. Д.959. Л. 17.
9. ГАНО, г. Арзамас. Ф.23. Оп.1. Д.959. Л. 18.
10. ГАНО, г. Арзамас. Ф.23. Оп.1. Д.959. Л. 24.
11. ГАНО, г. Арзамас. Ф.Р-32. Оп.1. Д.15. Л. 31.
12. ЦАНО. Ф. Р-1099. Оп.21. Д.4. Л. 37-49.

ДЕРЖАВА І ПРОФСПІЛКИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАКОНОТВОРЧОСТІ

Ю.В. Кормильцева

(аспірантка, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

На основе анализа нормативных источников автор делает попытку проследить изменения сути и объема полномочий профсоюзов в контексте развития государственного строительства в независимой Украине, сравнивая с положением профсоюзов в странах Западной Европы. Автор приходит к выводу о постепенном сужении полномочий и необходимости выработки взвешенной концепции сотрудничества государства и профсоюзов.

The author makes an attempt to trace the changes of the nature and scope of the powers of trade unions in the context of state-building in independent Ukraine on the base of the analysis of regulatory, comparing the situation to the situation of trade unions in Western Europe. The researcher concludes about the gradual narrowing of these powers and the need to develop the concept of a balanced cooperation between the government and trade unions.

Проголошення незалежності України потребувало вироблення нових підходів не тільки до становлення державного апарату в нових демократичних умовах, але й до розроблення нової концепції взаємовідносин держави з громадськими інститутами, що були сформовані ще за часів тоталітарної держави. В цьому контексті особливої ваги набувають взаємини держави та профспілок.

У радянський період профспілки були фактично включені до системи органів державної влади, котра забезпечила їх широким колом повноважень, серед яких провідне місце належало Конституційним правам профспілок, зокрема, відповідно до ст. 268 Конституції УРСР 1978 р. – участь в управлінні державними і громадськими справами, у вирішенні політичних, господарських і соціально-культурних питань, здійсненні постійного громадського контролю, стимулюванні матеріальної зацікавленості, розгляді подань адміністрації, наявності законодавчої ініціативи [1].

В умовах тоталітарної держави наявність законодавчої ініціативи у профспілок не могла призвести до будь-яких серйозних змін у політичній системі, а тим більше до зміни політичного ладу. Ситуація кардинально змінюється в умовах утвердження демократичних засад державного будівництва, які, принаймні, теоретично викладені після 1991 року. За певних обставин з цим колом повноважень профспілки складають певну загрозу державі, адже наявна правосуб'єктність надасть можливості насамперед у правовому полі впливати на законодавчу, виконавчу гілки влади, наприклад, лобіювання певних нормативно-правових актів тощо. За умов ускладнення та реального погіршення соціально-економічної ситуації в країні, характерної для 90-х років, перспектива державних органів виглядала не надто оптимістично. Отже, з цього погляду точки дотику у діяльності держави та профспілок набувають особливої значущості.

Метою статті є визначення тенденцій розвитку взаємовідносин державних органів та профспілок незалежної України.

Доцільність проведення такого дослідження зумовлена відсутністю у вітчизняній історіографії праць, присвячених вивченню взаємин держави та профспілок у контексті формування законодавчої системи в країні доби незалежності.

Огляд наявної історіографії починається з узагальнюючих робіт, серед яких важливе місце належить ґрунтовній праці, підготовленій авторським колективом під керівництвом О. П. Реєнта «Нариси історії професійних спілок України» [2]. Особливої актуальності в контексті порушеної проблеми набуває дисертаційна робота В. Ф. Цвиха «Профспілки і громадянське суспільство: особливості парадигми відносин», в якій зазначено, що особливу роль у функціонуванні громадянського суспільства відведено самоорганізованим групам

інтересів/тиску, зокрема профспілкам, котрі, виконуючи роль посередника між найманими працівниками, економічною системою та державою, виступають одночасно як цехова корпоративна організація та суспільний громадсько-політичний рух [3].

На значну увагу заслуговують дисертаційні дослідження Г. О. Добровольської [4] та Н. В. Євсюкової [5], що висвітлюють трансформаційні процеси у профспілковому русі за часів утвердження незалежності.

Важливою з огляду на застосування порівняльного аналізу є дисертаційна робота С. Г. Головка «Політика «нових торі» щодо тред-юніонів (1980-1990 рр.)». Дослідження присвячене вивченню суспільно-політичних процесів, що відбувалися у Великій Британії у 80–90-ті рр. ХХ ст. у контексті політики неоконсерваторів щодо тред-юніонів. Автором виявлено основні чинники, які зумовили напрямки політики «нових торі» стосовно профспілок і перешкодили активній протидії з боку профспілок; досліджено співвідношення соціально-економічних реформ М. Тетчер і профспілкового фактора, особливості законодавства, що регулювало діяльність тред-юніонів, визначено стратегію і тактику лейбористської партії у сфері її співпраці з профспілками [6, 102; 6, 112].

Джерельну основу роботи складають архівні матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади й управління України та Поточного архіву Федерації профспілок України (листи, звіти, інформації, звернення тощо), більшість з яких уперше вводяться до наукового обігу.

Керуючись принципом історизму, простежимо процес становлення взаємин держави та профспілок у процесі законотворення. Для аналізу визначимо питання, на наш погляд, найбільш показові в цьому процесі:

- реалізація законодавчої ініціативи;
- визначення функцій профспілок на прикладі питань охорони праці робітників.

Аналіз законодавчих документів почнемо з Основного Закону держави. Доволі відчутними стали зміни, внесені до Конституції України, прийнятої у 1996 році. Зокрема, у ст. 75 визначено єдиним органом законодавчої влади в Україні парламент, чим остаточно «вказала» на обраний вектор співпраці з профспілками, адже за умов складних соціально-економічних перетворень представники трудящих фактично позбавлялися можливості безпосередньо впливати на формування законодавчої системи в країні [7]. Ще під час розробки конституційних проектів Верховна Рада фактично визначила коло суб'єктів із законодавчою ініціативою. Так, у Постанові Президії Верховної Ради України від 14.09.1992 р. «Про внесення доповнень до статті 103 Конституції /Основного Закону/ України» висловлюється згода з пропозицією Комісії Верховної Ради України з питань економічної реформи і управління про надання права законодавчої ініціативи Фонду державного майна, Національному банку України, Антимонопольному комітету України [8]. Рішення приймається в період, коли економіка стрімко втрачає темпи на тлі значного погіршення рівня життя більшості населення України. Небайдужість профспілок до такого стану речей підтверджуються достатньою кількістю опрацьованих нами архівних документів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України: протест Олександрійського (Кіровоградська область) райкому профспілки агропромислового комплексу, звернений до Президента України проти «підвищення цін та неефективного соціального захисту населення», з якого почалося чергове реформування економіки (1994 р.); звернення учасників Х пленуму Стаханівської територіальної ради профспілки робітників вугільної промисловості до Президента, Голови Верховної Ради та Прем'єр-міністра про порушення норм тарифної угоди, в якому йшлося про «права профспілок щодо їх участі в рішенні соціально-економічних питань, що створює додаткове соціальне напруження в суспільстві» (1995 р.); звернення до Президента, Голови Верховної Ради та Голови Федерації профспілок України від профспілок робітників суднобудівної промисловості щодо нових тарифів на комунальні послуги (1995 р.); резолюція протесту обласних профспілкових зборів Черкаської області з вимогою до виконкому обласної ради «переглянути за участю профспілок нормативно-правові документи щодо врегулювання цін і надання комунально-побутових послуг» (1995 р.) тощо [9]. На основі аналізу окремих вимог діячі профспілок роблять узагальнення про фактичне усунення професійних організацій від законодавчої ініціативи

(відкритий лист Голові Верховної Ради України від делегатів Третьої Новоазовської (Донецька область) районної звітно-виборчої конференції профспілок), і як вихід з цієї ситуації висувається пропозиція поновити профспілкам право законодавчої ініціативи (лист Голови Федерації незалежних профспілок Луганської області В. Е. Мельникова Президенту України) [10].

Позиція профспілок не залишається непоміченою. Кабінет Міністрів у листі до Верховної Ради (1994 р.), відмовляючи профспілкам в ініціативі щодо створення «надзвичайної економічної ради», визнає факт постійного тиску на урядові структури з боку керівництва ФПУ з використанням різних форм впливу – від засобів масової інформації до численних письмових звернень [11].

Однак практика обмеження прав профспілок притаманна не тільки пострадянським країнам. Наступальна позиція держави щодо профспілок притаманна і європейським державам. Так, наприклад, законодавством Великої Британії у законі 1982 р. закріплювалось обмеження права профспілок на страйк. Підприємцям дозволялося звільняти учасників страйку вибірково. Раніше «Актом про захист законності» 1978 р. дозволялося звільняти тільки всіх страйкуючих разом. За положеннями закону 1982 р. підприємець міг починати вибіркоче звільнення страйкуючих уже через три місяці після початку страйку (6).

У 1988 році був прийнятий черговий «Закон про зайнятість». У цьому законі передбачалося право члена профспілки звертатися до суду з наміром обмежити можливості його профорганізації проводити «промислові дії» у тих випадках, коли в результаті таємного (а також поштового) голосування з'ясувалося, що більшість членів профспілки висловилися проти. Останній із законодавчих актів кабінету М. Тетчер – «Закон про зайнятість» 1990 р. – став логічним продовженням десятилітнього тиску уряду на тред-юніонів. Акт поставив поза законом вторинні дії та акції солідарності, винятком стало тільки мирне пікетування. Підприємці отримали право звільняти учасників неофіційних «промислових дій» на свій розсуд. З цього часу голосування потрібно було проводити серед усіх учасників майбутнього страйку. Проголошувалася незаконною будь-яка відмова у працевлаштуванні тих, хто не був членом профспілки. Винятком був той випадок, коли на роботу приймала профспілка.

Держава намагалася постійно збільшити свій контроль за діяльністю профспілкових організацій шляхом реформування їх внутрішньої структури, втручаючись у процедуру виборів керівних органів тред-юніоністських організацій [6].

Законодавство Франції також містить норми, що створюють умови для реалізації профспілками використання певних гарантій їх діяльності. Так, незважаючи на те, що право на страйк гарантується французькою Конституцією, Трудовий кодекс засвідчує багато обмежень щодо реалізації цього права, оскільки страйкові дії розглядаються як крайня міра вирішення трудових конфліктів. Одним із основних обмежень є обов'язкова наявність проміжних форм вирішення спорів: примирення сторін, посередництво та арбітраж [12]. Надаючи ці порівняння, обов'язково, з нашого погляду, необхідно враховувати, що зазначені країни Західної Європи мають значний досвід соціального партнерства, значно вищий рівень соціально-економічного життя населення, й уже затвердилися як демократичні держави з розвиненим громадянським суспільством.

Показовим для підтвердження недооцінки, навіть ігнорування профспілок державою, а саме Кабінетом Міністрів України може стати прийняття Закону України «Про охорону праці» [13]. Упродовж усього часу обговорення проекту закону профспілками було подано до Уряду значну кількість зауважень, перш за все, це збереження на перехідний період за технічною інспекцією праці профспілок прав і повноважень згідно з чинним законодавством. Адже технічна інспекція праці профспілок здійснює державний нагляд за охороною праці протягом майже шістдесяти років і накопичила значний досвід роботи, який доцільно використати при передачі функцій нагляду державі.

Державний Комітет з нагляду за безпечним веденням робіт у промисловості і з гірничого нагляду (далі – Держгіртехнагляд) України, незважаючи на погоджені в робочому порядку з Радою ФНП України положення проекту Закону про охорону праці, вилучив із останнього його варіанту практично всі конкретні позиції про повноваження профспілок у сфері охорони праці [14]. Проте жодна з пропозицій профспілок не була прийнята Урядом навіть при формуванні

структур державного управління і охорони праці [15]. На підтвердження цього можна навести ще й вилучені з Закону статті, що фактично унеможливили чітке формування повноважень органів управління охороною праці. Зокрема, із ст. 38 вилучено положення про утворення Національної ради з питань безпечної життєдіяльності населення, відповідно до ст. 39 здійснення організаційно-управлінської функції знято з Мінпраці України і доручено Держгіртехнагляду України, а ст. 44 знову закріплює існування розрізнено діючих численних державних інспекцій замість створення єдиного органу державного нагляду за охороною праці [16].

Беручи до уваги вищезазначене, слід відзначити, що пошук форм співпраці держави та профспілок достатньо складний та довготривалий процес для будь-якої держави, котрий супроводжується низкою економічних, соціальних та політичних перетворень. Беззаперечним є факт, що звуження прав профспілок не минає без наслідків для останніх. На нашу думку, позбавлення профспілок законодавчої ініціативи призвело і до інших негативних змін у профспілковому русі, провідне місце серед яких посідає суттєве зменшення чисельності членів профспілкових організацій, що стало результатом розколу профспілок. Хоча доцільно визначити ще й такі причини зменшення чисельності профспілок, як: скорочення виробництва та ліквідація підприємств, що зумовлює безробіття, перехід працівників до індивідуальної зайнятості, вплив працівників до тіньового сектора економіки, трудова міграція за кордон. Так, за 1990–2000 рр. кількість осіб, зайнятих у галузях економіки України, скоротилася з 25,4 до 18,4 млн. осіб. За різними оцінками, 6–7 млн. громадян України працюють за кордоном; зміна форм власності та спротив нових власників створенню на приватних підприємствах профспілок найманих працівників; поширення найму на роботу за індивідуальними договорами (контрактами); втрата працюючими мотивації у членстві в профспілках зумовлена насамперед розчаруванням у здатності профспілок захистити їх права як на конкретному підприємстві, так і на національному рівні.

Водночас попри загальне скорочення чисельності профспілок рівень охоплення профспілковим членством в Україні залишається досить високим і складає 94% працівників, зайнятих у всіх галузях економіки.

Однак для більшості працівників профспілкове членство є значною мірою формальним. Так, за даними всеукраїнського опитування, проведеного соціологічною службою Центру Разумкова (21–27 червня 2001 р. було опитано 2014 респондентів віком від 18 років у всіх 27 регіонах України), лише 66,5% респондентів з числа тих, хто працює в колективі, задекларували своє членство в профспілці, а майже кожен другий член профспілки (43,2%) не зміг назвати її назву [17].

Переважно формальними для більшості громадян є і причини, з яких вони стають членами профспілки. З числа респондентів, які задекларували своє членство у профспілках, майже половина (43,7%) є їх членами «за інерцією» – з радянських часів, кожен п'ятий (20,2%) послався на те, що на підприємстві «прийнято» бути членом профспілки, а 12,2% опитаних повідомили, що профспілки на їх підприємстві були створені централізовано, і їх згоди на участь у них ніхто не питав. І лише 18,7% опитаних вважають своє членство в профспілці необхідним для боротьби за свої права [17].

Безумовно, що ставлення до профспілок обумовлює їх безпосередня діяльність, адже саме це може слугувати критерієм довіри до них, проте значну роль відіграють умови, встановлені державою, і за яких діятимуть профспілки.

Сьогодні профспілки все більше переходять від радикальних до поміркованих форм обстоювання своїх інтересів. Однак такі форми є ефективними лише в умовах правової держави та розвинутого громадянського суспільства. Законодавець чітко передбачив форми діяльності профспілок, а саме: підписання угод і колективних трьохсторонніх угод з роботодавцями та державою щодо дотримання зобов'язань щодо умов праці, її оплати та ін. Держава в цьому випадку є гарантом дотримання зобов'язань, узятих на себе профспілками та роботодавцями. Головною з цих угод є Генеральна тарифна угода, яка щорічно підписується найбільш впливовими профоб'єднаннями та профспілками, Конфедерацією роботодавців України та Кабінетом Міністрів України. Водночас змістовне наповнення Генеральних угод та

ступінь їх дотримання Урядом є далекими від таких, що дійсно покращують стан соціально-трудова відносин у країні, становище найманих працівників. Можна констатувати: Генеральні угоди не визначають належним чином соціально-трудова відносини і практично не впливають на реальне становище найманих працівників [18].

Узагальнюючи вищевикладене, слід зауважити, що питання побудови цивілізованих і демократичних взаємин між державою та профспілками залишається актуальним, на що звернули увагу й представники Міжнародного Незалежного Фонду «Українські реформи», запропонували розробити концепцію соціального партнерства уряду, підприємців та профспілок [17]. Оптимальна модель побудови взаємовідносин лишається не виробленою, що безперечно позначиться на подальшому формуванні соціальних, економічних, політичних і правових інститутів суспільства.

1. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки. Верховна Рада УРСР // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1978. – № 18. – Ст. 268.
2. Нариси історії професійних спілок України / Федерація профспілок України / [Головний редактор О. М. Стоян; керівник авторського колективу О. П. Реєнт]. – К., 2002.
3. Цвих В. Ф. Профспілки і громадське суспільство: особливості парадигми відносин : автореф. дис. д-ра політ. наук: 23.00.02. – К., 2004.
4. Добровольська Г. О. Професійні спілки України (1997–2002 рр.): дис... доктора іст. наук: 07.00.01. – Донецьк, 2008.
5. Євсюкова Н. В. Політична діяльність профспілок України в період її незалежності (1991–2000 рр.): дис... кандидата іст. наук: 07.01.01. – Донецьк, 2006.
6. Головка С. Г. Політика «нових торі» щодо тред-юніонів (1980–1990 рр.): дис... кандидата іст. наук: 07.00.02. – К., 1999.
7. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
8. Постанова Президії Верховної Ради України від 14.09.1992 р. «Про внесення доповнень до статті 103 Конституції /Основного Закону/ України».
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВОУ). – Ф. Р-2, оп. 15, спр. 4530, арк. 14; 21; 36; 40.
10. ЦДАВОУ. – Ф. Р-2, оп. 15, спр. 4530, арк. 33; 73.
11. ЦДАВОУ. – Ф. Р-2, оп. 15, спр. 4232, арк. 6.
12. Рочко А. В. Регулирование забастовочной деятельности во Франции // Труд за рубежом. – Москва. – 1993.
13. Закон України «Про охорону праці» від 14.10.1992 № 2694-ХІІ // Відомості Верховної Ради України. – № 49. – Ст. 668.
14. Поточний архів Федерації профспілок України. – Спр. 831, арк. 119.
15. Поточний архів Федерації профспілок України. – Спр. 1818, арк. 217.
16. Поточний архів Федерації профспілок України. – Спр. 831, арк. 120.
17. Соціологічне опитування: Чи довіряєте ви профспілкам? // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: razumkov.org.ua/poll.php?poll_154
18. ЦДАВОУ. – Ф. Р-2, оп. 15, спр. 4235, арк. 2.

ПОНЯТТЯ «ВОЦЕРКОВЛЕННЯ» В НАРОДНІЙ РЕЛІГІЙНОСТІ

Л.С. Тарасюк

(аспірантка, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології
імені М.Т. Рильського НАН України)

В статтє раскрыто содержание понятия «воцерковление» и формы его бытования среди населения Славянского района Донецкой области. Основное внимание в работе акцентируется на особенностях религиозного мировоззрения, картины мира, поведения и взаимоотношений прихрамовой среды с окружением.

The article reveals the content the notion of “churching” and its form of existing among the population on the territory of the population on the territory of the town of Slovyansk areal of Donetsk region. The main attention is paid to the peculiarities of religions outlook and world view, as well as to the specificity of behavior and mutual relations between church peoples (members) and surrounding.

Православна культура українців набувала самобутніх рис упродовж багатьох століть. У період радянської влади релігійні явища не мали офіційного статусу і перебували під тиском комуністичної ідеології, що спричинило духовну кризу існуючої системи. Незалежна Україна обрала курс на відродження християнських традицій і повернення до православних коренів. Свідченням цього є процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, дослідженням яких займаються провідні науковці в цій галузі: В. Дяків, І. Ігнатенко, М. Красіков, Г. Бондаренко та інші. На жаль, феномен народної релігійності східних регіонів з ряду причин перебуває в нашій науці на початковій стадії. Запропонована стаття є першим етапом у дослідженні воцерковленої субкультури. У перспективі – вивчення феномена від радянського періоду до наших днів, зокрема, дослідження побуту часів застою, бо саме тоді формувалися релігійні погляди православних сучасників, адже багато хто з них прийшов у віру і почав виховувати дітей у православному дусі.

Дана розвідка має на меті розкрити суть поняття «воцерковлення» в контексті народної набожності, в основі якої покладено систему заборон і табу. Стаття побудована на основі польового матеріалу, зібраного на території м. Слов'янська та Слов'янського району в 2012 р. Інформантами слугували люди віком від 28 до 65 років з середньою спеціальною та вищою освітою.

Знання людей про Бога, духовний світ, норми і канони православ'я набуваються людиною протягом усього її життя. Цей досвід може формуватися стихійно – знання, передані батьками, середовище спілкування, література, власний досвід або під керівництвом духовного наставника (йдеться про формування релігійної свідомості в стінах православного храму). У народі таких людей називають воцерковленими. Серед їх обов'язків: регулярне відвідування храму, участь у церковних таїнствах, дотримання релігійних канонів, паломництво до святих місць. Воцерковлення – це індивідуальний поступовий процес входження людини у віру, який триває все життя. Поза церквою та церковним життям він не можливий. Спільність воцерковлених людей нашого часу, за словами А. Тарабукіної, сформувалася «на початку ХХ століття в синодальну епоху. Створилася та церква, з якої вийшла релігійна філософія нового часу і її форми святості, які понад усе відповідають потребам сучасних віруючих» [1, 3].

У повному церковнослов'янському словнику подано таке визначення воцерковлення «...це обряд, що здійснюється над дитиною на сороковий день після народження...», коли мати приходила з дитиною до храму [2, 98]. Дії воцерковлення полягали в тому, що священик, взявши маля на руки, піднімав його хрестоподібно зі словами: «воцерковлюється раб або раба Божия (ім'я) во ім'я Отця і Сина і Святого Духа». Воцерковити – означало долучити людину до віри, ввести у Церкву.

Поняття «воцерковлена людина» відносно «віруючого» є вужчим і конкретнішим. Чисельність «воцерковлених людей» значно менша за чисельність віруючих. При зростанні кількості віруючих людей, відбувається збільшення числа воцерковлених. Як правило, це

люди «за 60», які перебувають у Церкві не більше 7-10 років. Протилежним процесом до воцерковлення є розцерковлення, що супроводжується виходом людини з церковної субкультури. Воно становить частину секуляризації суспільства, що веде до зменшення кількості вірян, зниженню рівня релігійного життя та відвідуваності культових споруд.

З погляду нецерковної людини, воцерковлення – це процес, коли людина робить певні зовнішні дії: вішає вдома ікони, починає на свята ходити до храму, дотримуватися постів. Згодом відбувається воцерковлення всіх сфер життя. Для більшості воцерковлення починається з хрещення, коли Церква освячує весь життєвий шлях людини. Сукупність віруючих, що відвідують один і той же храм, утворюють прихрамове середовище.

Дотримання культу в народній релігійності здійснюється через систему заборон і табу, що формувалась на основі досвіду попередніх поколінь та ґрунті спостережень за оточуючим світом. Одним із головних завдань є збереження православних традицій, виховання підростаючого покоління та, як виняток, обмежене спілкування з людьми, які можуть зашкодити наближенню до Бога.

Події, що відбуваються з церковною людиною утворюють тісний ланцюг причинно-наслідкових зв'язків: будь-яке покарання має дидактичний характер, з якого людина виносить певний життєвий урок. Сам шлях набуття праведності лежить через фізичне страждання та очищення, через спокутування вини. О.В. Белова у статті «Етиология греха: народная мораль в фольклорных легендах» указує: «згідно з народними віруваннями, покарання за гріх відбувається одразу і завжди носить конкретний фізичний характер» [3, 166]. Так інформантка пригадує випадок, який трапився з нею у дитинстві, коли вони з матою прийшла до храму. «Моя мати ніколи не сумнівалася у святості обстановки, яка панує в церкві, та цього дня перед тим як прикласти мене до ікони, витерла носовою хустинкою лик Божої Матері, а потім нахилила мене поцілувати. Наступного дня все обличчя висипало прищами. Так мене і мою маму покарано за маловір'я» (Зап. від Яртимик М. 30 років, м. Новогродівка Донецької обл.).

Воцерковлена людина повинна жити «як Бог управить», тобто у традиційному православному світогляді позиція людини, яка є господарем свого життя, неприпустима. І значні, і маленькі події в житті віруючого відбуваються з Божої волі, а головне для неї – спасіння безсмертної душі.

Суттєво відрізняє світогляд воцерковленої людини ставлення до медицини, способів лікування та хвороб у цілому. Одну з основних причин відмови від щеплень серед воцерковлених людей становить страх перед кодуванням та занесенням речовин не природніх для організму. Через таку поведінку досить часто виникає маргіналізація воцерковлених людей: дитину важко влаштувати у дитячий садок без картки щеплень, дорослому отримати страховку. Але все це сприймається в середовищі віруючих як можливість постраждати за Христа, відчутти на собі несправедливість суспільства, яке прямує до безодні.

Негативне ставлення простежується і до переливання крові, з якою людина може начебто взяти на себе частину гріхів донорів. Хвороби посилаються людині як випробування, котрі вона повинна долати через утвердження віри в Бога. Якщо людина в цьому житті робить щось не так, то через страждання Всевишній намагається наставити її на праведний шлях, дає змогу замислитись над вчинками і виправитись у майбутньому. Причину появи окремих захворювань віруючі сприймають як Боже покарання за гріхи та недотримання церковних канонів: той, хто рідко причащається, страждає від низького тиску. Як розповідає інформантка, прихожанка Слов'янського собору ім. Олександра Невського Наталя Пампура, вона щонеділі ходила до церкви та причащалася рідко, через це погано себе почувала, втрачала свідомість. Люди, які йдуть зі служби раніше, без причини, особливо коли відкриті царські ворота, страждають розсіяністю та підвищеним тиском. Про них кажуть, що з церкви такі православні на свинях виїжджають (Зап. від О.Шведко 28 років, м. Слов'янськ). Людям, які в церкві розмовляють, Бог посилає скорботи. Зустрічаються і епізодичні покарання. Так, Л.І. Ситник зазначила, що коли вона молилася у Воскресенському храмі м. Слов'янська і побачила дівчину, що неправильно наносила на себе хресне знамення стоячи перед іконою Божої Матері, то в неї зайнялось волосся, коли та нахилилась поцілувати образ.

У воцерковлених людей досить високий рівень патріотизму та прагнення служити своїй державі. Серед них, як правило, не зустрічаються заробітчани, котрі могли б працювати за кордоном. Для цього є багато причин: по-перше, спілкування з людьми іншої віри, які можуть зашкодити духовній рівновазі віруючого; по-друге, відсутність священника, його порад, проповідей, можливість відвідувати церкву; по-третє, ризик стати частиною постіндустріального світу, страх перед глобалізацією.

Вороже ставляться православні до представників нетрадиційної орієнтації, закріпивши за ними назву «содоміти». У християнській пресі друкуються матеріали про виступи проти проведення гей-парадів у різних містах України та концертів артистів, які за релігійними нормами мають непристойний імідж.

Картина світу сучасної воцерковленої людини є містичною. За визначенням А.В. Тарабукіної, «в наші дні прихрамове середовище є окремою частиною суспільства, що складається з людей зі спільним менталітетом, життя яких повністю визначається життям православної церкви» [5, 21].

Для воцерковленої людини велике значення має спілкування з духовним отцем, який визначає життєвий шлях віруючого і несе відповідальність за духовне зростання свого чада. «У наш час наявність у віруючого духовного отця служить негласним пропуском у прихрамове середовище. А найпрямішим шляхом спасіння – бути духовним чадом старця» [1, 41].

Досить часто перед початком важливої справи (переїзд, пошуки нової роботи, шлюб, вступ до навчального закладу) православна людина просить благословення у священника чи духовного отця. Якщо духовний отець не дає благословення на починання якоїсь справи, то не слід її розпочинати. Прихожанка Свято-Воскресенського храму розповідає, що батюшка не дав благословення на видалення аденоїдів її чотирирічному сину. Згодом таке рішення підтвердилось авторитетним лікарем з області. Цей приклад є підтвердженням того, що свідомість релігійної людини – це «прокрустове ложе» налаштоване на сприйняття лише тієї інформації, яка відповідає нормам православ'я: кожному дається по його вірі і на все Божа воля, а інше – витісняється за його межі.

Серед воцерковлених людей міста Слов'янська існує своєрідне табу щодо купання у Вейсовому озері. Для пересічних громадян це популярний курорт відомий своїми лікувальними грязями та ропою не тільки у Слов'янському районі. На його березі знаходиться Свято-Воскресенський храм – чи не найдавніший у Донецькій області. За одним поясненням, купатися в озері не можна тому, що пляж розташовано навпроти іконостаса церкви. За іншим – озеро знаходиться на місці, де раніше була церква, яка разом з вітварем пішла під воду.

Віруючі розповідають: кожную церкву з обох боків охороняють янголи, навіть якщо вже минуло багато часу і на цьому місці заасфальтована ділянка, вони все одно продовжують вартувати біля вітваря, і триватиме це до кінця віку. Прихожанка Свято-Воскресенського храму З.Н. Алфьорова засвідчує, що коли під час богослужіння їй стало погано, і вона вийшла на вулицю подихати свіжим повітрям, на порозі в неї так запаморочилась голова, що вона на мить втратила свідомість і ледь не впала. Саме тоді їй відчула, що не впасти з висоти їй допомогли янголи і тільки завдяки їм вона не завдала шкоди своєму здоров'ю. Як зазначено в книзі о. Вадима «Азбука православ'я», янголи – це безтілесні та безсмертні духи, які приймають на себе тілесний вид, коли Бог посилає їх до людей [6, 51]. До речі, саме слово «янгол» означає «віщун». Імена воцерковлених людей, як правило, дають на честь Янгола-охоронця, котрий невидимо охороняє людину протягом усього її життя.

Для воцерковленої людини відвідування храму є комплексом складних символічних дій, під час яких відбувається єднання з Богом. Навіть святі, зображені в церкві на іконах, під час богослужіння залишають свої образи і стоять поряд з віруючими. Тому людям, що запізнилися під час служби, не потрібно ходити по церкві цілувати ікони, підходити до аналоя, бо їх все одно там немає (Зап. від Н.Л. Зіновченко, 50 років, м. Слов'янськ).

На думку віруючих, людина вразлива перед «нечистим» особливо під час богослужіння. Коли вона вдома чи на роботі, лихий може її спокушати, але коли людина йде до церкви або знаходиться на богослужінні, то він взагалі не може знайти собі місця. Відволікає людину непристойними думками, під його впливом православний починає нудьгувати, розглядати

лампадки, стіни. Особливо він отримує задоволення, коли людина дивиться на ікону крізь себе. Одна з церковних притч містить розповідь про жінку, яка прийшла до священика скаржитись на свого чоловіка, бо той не прийшов до церкви. Але цей батюшка був розумним і уважним до своїх прихожан, і тому відповів їй, що хоч він і бачив її у храмі, але на богослужінні вона була відсутня, а ось чоловік хоч і залишився вдома та думками перебував з Господом, а це набагато важливіше (Записано від О.Шведко, 28 років, м. Слов'янськ).

Одним із засобів, через які воцерковлена людина може спілкуватись з потойбічним світом, є сновидіння. За їх допомогою віруючий відчуває на собі якесь чудо, долучається до провидіння. Таке відчуття – дуже важливий момент у житті кожного православного, є свідченням того, що Бог не байдужий до долі людини. Це своєрідний спосіб отримання інформації, підтримання зв'язку і збереження віри. Так, С. Скляренко із Хрестища пригадає сон, який наснився їй на Спаса: «...Знахожуся я ніби на небі...Всюди багато світла... Я бачу людей, які стоять колонами. Одягнені вони кожен по-своєму, царі такі, якими їх зображують на іконах, священики в ризах. У всіх у них від одягу йде світло, таке яскраве. Серед них я помічаю себе, але мій одяг просто сірий, порівняно з ними я просто в рубищі з мішка. Потім я зустрічаюсь зі святою Єленою (це моя покровителька) і поглядом вона мені каже, що я не заслужила ще бути серед них, бо моє вбрання дуже відрізняється від їхнього, вони так виглядають завдяки своїй праведності». Релігійні фантазії є складовою віри і цим терміном охоплено особисті переживання, ставлення, образи, уявні символи, що виникають у віруючої людини за умови активного її залучення до релігійних практик. Релігійні уявлення недиференційовані, розмиті, хаотичні та індивідуальні для кожного окремого індивіда (носія тієї чи іншої релігії). Вони є доволі суб'єктивними, і водночас особливо важливо для релігійності людини, аби вона уявила Бога в доволі чіткій і конкретній формі [7, 65-69].

Особливе ставлення воцерковлені люди мають до носіння хрестика. Для них це не прикраса, а символ віри в Бога. Знімати його не можна ні за яких обставин, або носити поверх одягу. Саме розп'яття, за висловлюваннями віруючих, повинно бути традиційним. На думку воцерковлених людей, не можна продавати чи закладати речі, освячені на вівтарі. Якщо це відбудеться, людину переслідують невдачі. Християнин впадає в гріх, обмінюючи їх на матеріальні статки. Серед таких речей можуть бути обручки, ланцюжки, але особливе покарання посилається тому, хто обмінює хрестик чи іконку.

Воцерковлена людина відрізняється від невоцерковленої і зовнішньо, і внутрішньо. В сучасному житті такі групи неоднакові у стосунках між собою, ставленням до оточуючих, розв'язанням життєвих проблем – все це пропускається через призму релігійних традицій. Вони перебувають у стані постійного есхатологічного очікування, а їх поведінка корегується системою табу і заборон. Картина світу воцерковленої людини поєднує в собі минуле і майбутнє, реальне і містичне, буденне і надприродне. Як свідчить більшість дослідників, тенденція до маргіналізації воцерковлених людей у майбутньому буде поглиблюватися.

1. Тарабукина А. Фольклор и культура прицерковного круга: Автореф. канд. филол. наук. – СПб., 2000.
2. Дьяченко Г. Полный церковнославянский словарь. Отчий дом. – М., 2004.
3. Белова О. Этиология греха: народная мораль в фольклорных легендах // Россия XXI. – 2002. – №2.
4. Белова О. Этнокультурные стереотипы в славянской народной традиции. – М., 2005.
5. Кулешов Е., Тарабукина А. Культ духовного отца в прицерковной среде // Исследования по славянскому фольклору и народной культуре / Под ред. А.Архипова и И.Полинской. – Калифорния, 1997.
6. Отец Вадим Азбука православия. – Донецк, 2011.
7. Бергсон А. Два источника морали и религии. – М., 1994.
8. Бодак В. Релігійна обрядовість в її соціальних реаліях. – К., 2000.
9. Панченко А. Исследования в области народного православия. – СПб., 1998.
10. Релігієзнавчий словник / За ред. А. Колодного і Б. Лобовика. – К., 1996.

УНІФОРМА ЛІНІЙНОЇ ПІХОТИ РОСІЇ ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-ТУРЕЦЬКОЇ ВІЙНИ 1787-1791 РР.

І.С.Татарінов

(аспірант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

Стаття посвячена характеристиці та опису військового костюма найбільш масової частини російської армії – лінійної піхоти – в час російсько-турецької війни 1787-1791 рр. Детально розглядається кожен елемент уніформи рядових, офіцерів та музикантів.

This paper focuses on the characterization and description of the military costume of Russian line infantry during the Russian-Turkish war of 1787-1791. The authors describe in detail each element of the uniform rank and file officers, and musicians.

Військовий одяг на рівні зі зброєю є одним із визначних бойових факторів, що допомагають воїнові діяти максимально ефективно у бою. Якщо уніформа не виконує своїх головних функцій (захистити від холоду та спеки), сковує рухи, не дає можливості вільно діяти зброєю, то її бойова цінність надзвичайно низька.

Дослідження уніформи важливе для якісного і всебічного відображення правдивих реалій будь-якої війни, особливо це стосується періоду XVIII ст. У цей час уніформа мала бути надзвичайно красивою й ефектною. Під впливом моди вона регулярно змінювалася. Сьогодні без прискіпливого дослідження важко відтворити зовнішній вигляд воїнів тієї доби. Масова культура зображає їх однаковими протягом усього XVIII ст. Не рідко і дослідники припускаються цієї помилки, не маючи у своєму розпорядженні достатньої кількості матеріалів. У цій статті ми спробуємо коротко охарактеризувати та описати військову уніформу доби російсько-турецької війни 1787-1791 рр., а саме – наймасовішої частини російської армії – лінійної піхоти.

Головним джерелом, що дозволяє скласти досить точне уявлення про уніформу цієї доби, дає «Изображение мундиров Российско-Императорскаго войска, состоящих 88 лиц иллюминированных» [1]. Вона була видана 1793 року й містить зображення різних чинів російської армії за станом на кінцевий період російсько-турецької війни 1787-1791 рр.

Серед попередників, які глибоко досліджували військову уніформу російської армії цього періоду, можна назвати О.В. Вісковатова. Він, за дорученням царя Миколи I, опрацював значні масиви архівних джерел і написав одну з найвизначніших праць російської військової історії – «Историческое описание одежды и вооружения Российских войск с древнейших времён до 1855 г.». Видавалася вона у 1841–1862 рр. Четвертий та п'ятий томи цієї серії присвячено докладному опису складу, озброєння, оснащення та спорядження російської армії доби Катерини Великої [2; 3].

Після революції, у міжвоєнний період, всі дослідження стосовно історії збройних сил царської Росії оголошувались антидержавними і припинялись. Радянська влада перекреслювала військові досягнення імперських часів і створювала нові ідеали на основі подвигів Червоної армії під час громадянської війни. Тому частина військових істориків змушена була втікати за кордон. Тут у еміграції вони продовжували займатися дослідженням російської армії. Одним із таких емігрантів був В.В. Звєгінцов. Його праця «Російська армія» [4] являє собою сім томів (російською та французькою мовами) з описом і малюнками (близько 10 000 зображень) обмундирування і спорядження російської армії в її історичному розвитку (1700-1917). Автор зібрав воедино, ретельно проаналізував і систематизував різноманітні джерела з фондів зарубіжних і російських музеїв, архівів, бібліотек і приватних колекцій, створивши унікальний звід і фундаментальну основу для майбутніх досліджень.

У післявоєнну добу дослідження російської імператорської армії, зокрема її уніформи, відновлюється радянськими істориками. Так, А.В. Юрасовським у 1985 р. було видано працю «Русский военный мундир XVIII века» про уніформу російської армії.

Після розпаду Радянського Союзу, в Росії інтерес до збройних сил російської армії не тільки не зник, а навіть збільшився. У 1996 р. С.А. Летін видав книгу про уніформу російської армії у XVIII ст. – «Русский военный мундир XVIII века. Краткий исторический очерк». На сучасному етапі одним із найвизначніших дослідників російської армії другої половини XVIII ст., зокрема її уніформи, є О.Г. Леонов, який у 1995 р. разом з І.Е. Ульяновим видав книгу «Регулярная пехота: 1698 – 1801» [5]. У 1998 – 2005 рр. він написав ряд статей, присвячених розвитку російської піхоти та кавалерії у добу правління Катерини II.

Крім О.Г. Леонова, активним вивченням російського військового костюма періоду II пол. XVIII ст. на сучасному етапі займаються П.Г. Альохін, Г.Е. Введенський, В. Єгоров, А.В. Кібовський, С.Д. Охлябін та ін.

На основі названих праць та ще кількох письмових джерел можна стверджувати, що перед російсько-турецькою війною 1787-1791 рр. у Російській імперії було проведено ряд військових перетворень. Вони розпочалися з ініціативи П.О. Потьомкіна у 1770-х рр. і були дуже прогресивними для свого часу. Реформа, яку запропонував Потьомкін, передбачала не тільки переведення армії на нові штати, а й повну заміну мундирних табелів та часткову заміну озброєння армії.

У 1784 р. Г.О. Потьомкіна було призначено президентом Військової колегії. На початку 80-х рр. він став приділяти особливу увагу питанням обмундирування та спорядження армії. Після цілого ряду консультацій з російськими й іноземними діячами він затвердив нові зразки уніформи, амуніції та озброєння, які за рядом прикмет стояли значно вище рівня військового спорядження, не тільки турецької, а й більшості європейських армій.

До реформ Потьомкіна російська армія біла одягнута у мундири пруського зразка, які були на той час дуже модними, але абсолютно не зручними для солдатів. До того ж військовослужбовцям обов'язково потрібно було мати складну напудрену зачіску з косою і буклями, яка спричиняла безліч незручностей. Таке обмундирування справляло блискуче враження на парадах, але було абсолютно не придатним для польової служби. Тому 1783 року в представленій імператриці доповідній записці про одяг та озброєння військ Г.О. Потьомкін сформулював свої основні погляди на цю проблему [6]. У першу чергу пропонувалося позбутися обтяжливої для солдата зачіски з буклями, косою і пудрою. За свідченням князя, догляд за зачіскою вимагав не менше 6 годин перед вартою і до 12 годин перед полковим строєм. При цьому солдати змушені були не спати всю ніч. Для придбання ж усього необхідного перукарського приладдя нижні чини витрачали власні гроші – не менше 1 крб. 5 коп. на рік. «Завиватися, пудритися, плести коси, солдатська чи це справа? – Писав Г. О. Потьомкін. – У них камердинерів немає».

Капелюх, на його думку, був «убором непридатним»: «... він голови не прикриває і стирчить кінцями на всі боки, змушує солдата завжди дбати про те, щоб його не поміяти, ... та й не закриває також від морозу вух». Пропонуючи запровадити замість капелюха каску, Г.О. Потьомкін обґрунтовував це тим, що каска «вигляд дає гожий солдатові, і є наряд військовий характеристичний».

Висловлюючи свої задуми, князь писав, що солдатові потрібно дати «все, що може служити збереженню здоров'я і захисту від негоди... Армія Російська, витягнута з борошна, не перестане підносити молитви. Солдат буде здоровішим і, позбавившись чепурних кайданів, значно повороткішим і хоробрішим» [6, 577 – 585].

У російській регулярній армії після змін, які запропонував Г.О. Потьомкін, новий комплект обмундирування до 1786 р. склався остаточно, хоча окремі його елементи з'являлися у полках і раніше. Основними складовими цього комплекту для лінійної піхоти стали каска, куртка, штани та чоботи.

Пояркова каска мала круглу тулію з вертикально стоячим налобником – козирем і фігурно вирізаним козирком, обшитим по краю чорною шкірою. Внизу налобника кріпилася металева або шкіряна бляха, трохи розширена спереду; по краю налобника йшов плюмаж з вовняних ниток, хутра або пір'я. Тулія мала суконний обідок. Ззаду пришивалися одна, дві або три суконні лопаті, обшиті чорною тасьмою. Підборідний ремінь з чорної шкіри застібався зліва на

латунний гудзик. У холодну погоду лопаті закривали вуха солдата, пристібаючись до гудзиків на лацканах [2, 68-69].

Куртка істотно відрізнялася від колишнього мундира довжиною і була просторішою. Вона мала короткі поли, які відгиналися догори, відкладний комір, лацкани і розрізні рукава. Її шили із зеленого сукна світлого відтінку. Комір, лацкани, рукава, обшивка відворотів полів і облямівка ззаду (у розрізі і в складках) робилися з червоного сукна. Нижче ліфа поли розрізалися, з кожною боку закладалися прошиті складки. Гудзики пришивалися на лацканах (по 7), на обшлагах (по 2), вище вилогів (по 2), на ліфі (2) і на лівому плечі (1). Застібався мундир на 10 пар гачків і петель. Під курткою міг носитися короткий камзольчик, швидше за все, без рукавів і коміра, на виготовлення якого йшли старі каптани та опанчі [2, 67-68].

Суконні червоні шаровари нижче колін обшивалися шкірою і застібалися з кожного боку на 7 гудзиків. Перед каблуком чобота проходив шкіряний ремінець (штрипок). По зовнішніх швах шаровари обшивалися жовтими смугами, вирізаними круглими зубцями. Шкіряна обшивка спереду мала фігурний виріз і обкладалась по краю білою тасьмою.

Узимку та в негоду солдати могли носити опанчу (плащ), яка шилася з білого сукна. Влітку солдати одягали полотняні кітелі і штани з обтяжними гудзиками. Крій кітеля найчастіше повторював крій куртки, а штани робилися дуже просторими і мали козирки, що прикривали носок чобота. Чорна краватка з білою обшивкою по краю, манишка і білі манжети залишилися без змін. Замість високих чобіт і черевиків нижні чини отримали круглоносі змазні чоботи з низькими підборами і невисокими халявами [7, 499].

Для нижніх чинів також запроваджувалася спрощена зачіска «у дужку»: волосся з боків і ззаду обстригали на однакову довжину (до половини вуха). Офіцери продовжували носити зачіски колишніх зразків, з пудрою і косами [2, 69].

Розглянемо тепер відмінності в обмундируванні різних видів російської лінійної піхоти. Мушкетери складали основу лінійних полків, а гренадери були їх елітою. Обидва типи піхотинців носили чорні каски з червоним обідком, що мав жовту облямівку або обшивався жовтим шнуром чи тасьмою по краю. Гребінь-плюмаж у мушкетерів був жовтий, а в гренадерів – білий. Бляха на налобнику робилася з латуні; в гренадерів вона була ширша і прикрашалася зображенням вензеля імператриці під короною в оточенні двох лаврових гілок. Зліва до тулії кріпився білий бант і султанчик з пір'я або ниток [5, 90].

Каптани музикантів обшивалися білою тасьмою по швах рукавів і впоперек них у 5 рядів, по краях вилогів, лацканів і відворотів фалд. На лацканах біля гудзиків нашивалися білі кисточки. У полкових барабанщиків і музикантів полкового оркестру розшивка була багатша: тасьмою обшивалися всі шви каптана, лацканів, обшлагів, а гудзики над обшлагами оформлялися подвійними петлями [2, 71].

Форма офіцерів змінилася не дуже: трохи вищим став капелюх без обшивки, колір штанів змінився на білий, були виведені з вживання штиблети, краватка стала білою. Головна офіцерська відзнака – горжет (нагрудний знак) став меншим за розміром. Через два роки після введення нової форми виявилось, що обмундирування офіцерів занадто виділяється в строю і приваблює увагу ворожих стрільців. Тому з 1788 року офіцери армії Потьомкіна змушені були перейти на новий комплект обмундирування, схожого на солдатське. Офіцерські каски були без лопастей, обідок обшивався товстим золотим галуном, а краї козирка – вузьким. Бляха була ширша, ніж у рядових, визолочена і мала випукле зображення вензеля. На панталонах була відсутня шкіряна обшивка. Не можна сказати, що офіцери з захопленням прийняли нове зручне обмундирування, оскільки воно абсолютно не відповідало тогочасній моді. Лише незаможні офіцери оцінили недорогий і невибагливий одяг. Г. О. Потьомкіну доводилося заохочувати підлеглих своїм прикладом, встановлюючи у військах власну моду. За розповідями очевидців, він «... наказав зробити собі ... мундир із солдатського сукна, щоб своїм прикладом заохотити офіцерів не витратити кошти з малої своєї платні на купівлю тонкого сукна... Йому у догоду всі генерали зробили такі мундири. Отже, хоча наказу і не було, але майже всі штаб- і обер-офіцери з задоволенням усю війну одягалися у куртки з товстого сукна, як солдати...» [8, 106].

Нестройові офіцерського чину відрізнялися від стройових офіцерів лише відсутністю знаків і шарфів. Решта нестройових носили мундири стройових нижніх чинів, але замість каски їм було присвоєно червоний картуз, куртки були повністю зеленими [1, 71-72].

Уведення нової форми, не підкріплене суворим контролем за виконанням наказів і не забезпечене в достатній мірі промисловими поставками, призвело до надмірної строкатості мундирів у військах. Наприклад, у Малоросійському гренадерському полку, шефом якого був П.О. Рум'янець, солдати аж до 1795 р. продовжували носити напудрені зачіски з косами, бо фельдмаршал, як це не дивно, був великим шанувальником пруської форми. Цей же полк мав замість належних касок хутрянні гренадерські шапки «французкого зразка». У полках, не підпорядкованих Г.О. Потьомкіну, винахідливість полкових командирів була невичерпна. Київський піхотний полк мав обмундирування з тонкого сукна, в Козловському полку солдати носили єгерські «вузькі шаровари, півчобітки зі шнурками, короткі куртки, вишиті жабо і краватки з чорно-білими бантами». На шапках гренадерів командир цього полку Іван Бібіков «Наказав розмістити свій герб замість вензеля імператриці...» [5, 156].

Але і встановлені предмети обмундирування часто робилися з відступами від зразків, особливо в цьому плані відрізнялися каски. Колір гребня міг бути жовтим, чорним, білим або червоним. Гребня, а іноді і налобника могло не бути взагалі, часто змінювалися колір і форма султанчика, оформлення латунних блях. Обідки шапки могли обшиватись хутром. Налобник гренадерських касок інколи робився зі штампованої шкіри, пофарбованої зверху. Каптани були більш одноманітні, але і тут існували відмінності: вище обшлагів гудзиків могло не бути, по-різному обшивалися відвороти фалд. Змінювалася форма суконної викладки по швах штанів і форма вирізу шкіряної обшивки. Але найбільші вольності допускалися в обмундируванні музикантів і офіцерів. За спогадами графа А.Ф. Ланжерона, мундири музикантів, розшивалися золотом і сріблом. Малюнок розшивки каптанів у музикантів змінювався від полку до полку [5, 157].

Отже, в більшості полків російської лінійної піхоти дуже часто не дотримувалися мундирних регламентів повною мірою, тому не рідко в уніформі були присутні позаустановні елементи. Однак описана вище уніформа була достатньо зручною для піхотинців, не сковувала рухів і давала можливість вільно діяти вогнепальною та холодною зброєю у бою. Та був у «потьомкінської» уніформи й один відчутний недолік – вона виявилася слабо пристосованою до осінньо-зимового сезону степу Причорномор'я.

1. Изображение мундиров Российско-Императорского войска, состоящих 88 лиц иллюминированных. – СПб., 1793.
2. Висковатов А.В. Историческое описание одежды и вооружения Российских войск, съ рисунками, составленное по Высочайшему повелению: В 18 ч. – Ч. 4. – СПб., 1899.
3. Висковатов А.В. Историческое описание одежды и вооружения Российских войск, съ рисунками, составленное по Высочайшему повелению: В 18 ч. – Ч. 5. – СПб., 1899.
4. Звегинцов В.В. Русская армия: В 7 ч. – Ч. 2. – Париж, 1969.
5. Леонов О.Г., Ульянов И.Э. Регулярная пехота: 1698 – 1801. История Российских войск. – М., 1995.
6. Потемкин Г.А. Екатерине II. Об одежде и вооружении сил // Екатерина Вторая и Г.А. Потемкин. Личная переписка (1769–1791) / Издание подготовил В.С. Лопатин. – М., 2009.
7. Потрашков С.В., Потрашков А.С. Иллюстрированный военно-исторический словарь. – М., 2007.
8. Энгельгардт Л. Н. Записки 1766-1836. – М., 1868.

УКРАЇНЦІ ПІВДЕННОЇ БЕССАРАБІЇ (XIX СТ.)

В.Г.Церковна

(кандидат історичних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье анализируются изменения в этническом составе жителей южных уездов Бессарабии в XIX веке в сторону увеличения удельного веса украинцев и определяется процент украинцев среди разных категорий сельского и городского населения.

The article analyzes the changes in the ethnic composition of the population of the southern counties of Bessarabia in the 19th century in the direction of increasing the number of Ukrainians, and determines the percentage of Ukrainians among the different categories of rural and urban populations.

Україна – держава з поліетнічним складом населення. Гармонізація міжетнічних стосунків, урахування духовних і культурних потреб усіх етносів є однією з ключових проблем розвитку України на сучасному етапі, адже взаємини між народами багатонаціональної держави сформувалися історично у процесі суспільного розвитку.

Дослідження питання про заселення й освоєння південноукраїнських територій, зокрема, Південної Бессарабії, українцями постає, без сумніву, актуальним.

В наукових працях, присвячених історичному розвитку Півдня України, проблемам формування українського населення в регіоні відводилося другорядне місце. Побіжно цих питань торкалися дослідники Я. Гросул, В. Жуков у своїх роботах про політичну та соціально-економічну історію регіону. Заселення подунайських земель у XVIII – на початку XIX ст. стала предметом дослідження істориків А.Бачинського, В.Кабузана. У другій половині XX ст. з'являються праці В. Зеленчука, В.Наулка, в яких розглядаються загальні питання з історії українського населення Півдня України. Проблем появи та розселення в регіоні козацтва торкалися історики А. Бачинський, В. Голобуцький. Заселення й економічне освоєння українським населенням Подунав'я стало предметом дослідження О. Бачинської.

Приєднання Бессарабії в 1812 р. до Російської імперії сприяло соціально-економічному розвитку краю. Відбувалися суттєві зрушення у соціальній та етнічній структурі населення. Швидко зростала його чисельність, характерною рисою був поліетнічний склад. Головні причини цих змін зумовила колонізаторська політика російського уряду, включення Бессарабії у загальноросійський торговий ринок та економічні пільги, надані царизмом окремим категоріям населення.

Більшість дослідників зазначають відсутність точних відомостей про загальну чисельність населення Бессарабії на початку XIX ст. Недосконала система статистичних підрахунків не враховувала і не контролювала постійні масові переміщення населення. У працях істориків та статистиків того часу ми знаходимо різні дані. Так, чисельність населення Бессарабії на початку XIX ст., за П.Куницьким, становила 275 тис. осіб; за А. Защуком, – 240 тис. осіб, за А. Скальковським – 277 800 осіб. Найбільш достовірними, на думку дослідника В. Зеленчука, є архівні відомості, згідно з якими на початку століття у Бессарабії нараховувалося близько 256 тис. осіб [1, 97,98].

Протягом першої половини XIX ст. чисельність населення Бессарабії швидко зростала і на 1861 р. становила приблизно 1 млн. осіб [2, 186]. У цей період Бессарабська область була на першому місці серед регіонів Новоросійської губернії за темпами зростання населення, яке за означений період збільшилось на 326,3% [3, 147]. Зростання відбувалося за рахунок природного приросту населення (61%) та інтенсивного заселення області (39%) [4, 148]. У 1890-1891 рр. чисельність населення в Бессарабській області становила 1 641 559 осіб [5, 172].

Збільшення кількості населення та заселення півдня Бессарабської області відбувалося ще інтенсивніше. Так, за даними О. Бачинської, протягом 1817–1827 рр. чисельність населення Акерманського та Ізмаїльського повітів зросла з 90 330 до 112 952 осіб, а з середини 50-х років XIX ст. по 1897 р. – з 242 338 до 421 032 осіб [4, 87].

Наявність вільних земель, пільги для переселенців, декларація свободи віросповідання сприяли активному заселенню Південної Бессарабії. Сучасні дослідники виділяють декілька основних шляхів заселення цього регіону, серед яких: так звана стихійна народна колонізація та офіційна урядова колонізація.

Найбільшими групами населення в краї в першій половині XIX ст. були молдовани, болгари, росіяни та українці [6, 28]. На початку XIX ст. українців у Бессарабії налічувалось понад 30 тис. осіб (6,5%) [4, 103]. В. Кабузан, за даними церковних відомостей, визначає загальну чисельність українців на середину XIX ст. – 179 тис. осіб (21,3%) [6, 54]. Дослідник О. Защук на підставі 9-ої ревізії населення регіону називає іншу цифру – 126 тис. (13,6%) [4, 103]. Різницю у даних щодо чисельності українського населення в Бессарабії дослідники пояснюють різними методиками проведення ревізій і переписів, а також тим фактом, що українці-утікачі часто ухилялися від переписів або приховували своє походження.

Історик В. Бутович зазначав, що в Бессарабії «друга за чисельністю народність – малороси, повинна бути визнана таким же давнім населенням краю, як і молдовани». На його думку, малороси (українці) у всіх повітах Бессарабії «надзвичайно піддавались молдавському впливу, а тому можна вважати, що по крові та за походженням їх значно більше, ніж за мовною ознакою» [7, 22]. За даними місцевого перепису 1867 р., українці у Бессарабії становили 21% [6, 56].

Перший Всеросійський перепис 1897 р., який не містив даних про національний склад, а включав розподіл населення за мовною ознакою, зафіксував 379,6 тис. осіб (19,6%) українців. Для порівняння, за цією ж ознакою, молдован було зафіксовано 920,9 тис. (47,6%), болгар – 103,2 тис. (5,3%), росіян – 135,7 тис. (8,0%) [8, XXI]. Незважаючи на критику даних Всеросійського перепису населення дореволюційними, радянськими та сучасними дослідниками, цей офіційний документ свідчить про швидке зростання чисельності населення Бессарабії та збільшення питомої ваги немолдавського населення, зокрема, українського.

Етнічний склад населення трьох південних повітів (Акерманського, Ізмаїльського та Бендерського) на початку XIX ст. був доволі строкатим. Населення півдня Бессарабії в 1818 р. налічувало 90 061 тис. осіб, з яких українці склали 16 144 тис. (17,93%), молдовани – 33 307 (36,98%), болгари – 19 329 (21,46%), німці – 8 284 (9,20%) та росіяни – 8 049 (8,94%) [6, 36]. В Акерманському повіті переважали молдовани (32,77%), а українці становили 17,38%. На території Ізмаїльського повіту більшість мешканців були болгарами (41,58%), українців налічувалось 17,09%. У Бендерському повіті суттєво переважали молдовани (62,37%), українці склали 20,64% [6, 38]. Таким чином, наведені статистичні відомості свідчать, що український етнос за своєю чисельністю в південній частині Бессарабії входив до трійці найбільш потужних.

Як відомо, у 1824 р. було затверджено положення Комітету міністрів «Про влаштування в Бессарабській області 20 тисяч казенних селян з внутрішніх губерній», за яким планувалося переселяти по 5 000 селян з Чернігівської, Полтавської, Орловської та Курської губерній [9, 28,29]. Протягом 1827–1830 рр. на території Акерманського, Ізмаїльського і Бендерського повітів оселилась основна маса вихідців з цих губерній. Наприклад, в Акерманському повіті переселенцями було засновано 18 нових поселень [6, 41].

Аналіз перепису населення південних повітів у цей період свідчить про зміни у етнічному складі мешканців регіону. В Акерманському повіті зросла питома вага українців (з 15,66% до 17,20%) та росіян (з 7,07% до 7,79%), а молдован – зменшилася (з 32,77% до 31,05%).

Скоротилася також чисельність молдован і в Ізмаїльському повіті (з 34,7% до 29,35%), а болгар і гагаузів навпаки – зросла (з 37,98% до 41,58%). У Бендерському повіті суттєвих змін у складі населення не спостерігалось [6, 41]. Протягом першої половини XIX ст. відсоток українського населення продовжував збільшуватись і наприкінці XIX ст. становив 23,5% в Акерманському, 17,3% в Ізмаїльському повітах [4, 102]. Таким чином, можна цілком погодитися з думкою сучасної української дослідниці О. Бачинської, що протягом XIX ст. на Придунайських землях проживала четверта частина українського населення усієї Бессарабії – 25-26%, за компактністю розселення вони склали одну з провідних груп – 17-20,8% [4, 109].

За результатами лінгвістичного аналізу українських говірок, які вивчалися П. Чубинським та К. Михальчуком, наприкінці XIX ст. на території Бессарабії сформувалося три етнографічні групи українців [1, 180]. Перша – це русини з Галичини та Буковини, яка локалізувалась у своїй

більшості в Хотинському повіті. Друга – вихідці з Поділля та Волині, які розселилися у Сорокському і Бельцькому повітах. Третя група українців переселилася з Харківської, Полтавської, Катеринославської та Херсонської губерній на територію Акерманського, Ізмаїльського та частково Бендерського повітів. На кінець XIX ст. в Акерманському повіті переселенці з українських губерній склали 85,4% від усіх уродженців Європейської Росії та 9% від усіх жителів повіту. Вихідці з українських територій в Ізмаїльському повіті становили 64,8% від усіх мешканців, переселених з Європейської Росії та 1,5% від усього населення повіту [4, 110].

Українське сільське населення Акерманського та Ізмаїльського повітів у XIX ст. складалося з місцевих мешканців та переселенців, які у своїй більшості належали до державних селян. До цієї категорії входили селяни-утікачі, місцеві селяни, вихідці з українських і центральних губерній, задунайські переселенці, «царани на державній землі», шляхтичі, а також солдати, козаки, волонтери, коронні цигани, євреї-землероби. Більшість переселенців з внутрішніх губерній становили державні селяни та однодворці. Ними були створені поселення в Акерманському повіті: Борисівка, Василівка, Введенське, Вознесенське, Іванівка, Павлівка, Петрівка, Петропавлівка, Плахтіївка, Покровка, Царичанка, Успенське, Дмитрівка, Николаєвка, Сергіївка, Спаське, Семенівка та Ярославка. Частина селян переселялася до вже існуючих поселень [9, 31]. В Акерманському повіті до 1830 р. проживало близько 1 тис. родин з внутрішніх губерній. На початку 60-х років XIX ст. у Бессарабії було 82 державних поселення, заселені у своїй більшості українцями [4, 115].

На землях Південної Бессарабії оселялися також селяни-утікачі, яких приваблювала наявність вільної землі, можливість займатися промислами, лояльне ставлення до переселенців з боку місцевої влади.

Категорію «царан на державних землях» склали селяни, які переселялися з півночі та центру Бессарабії в результаті соціальних конфліктів. Наприклад, до Акерманського повіту переселились і заснували с. Райлянка 119 родин, переважно українців, з села Корлікево Хотинського повіту. В Ізмаїльському градоначальстві оселилося понад 500 родин царан-утікачів [4, 117].

Українське населення проживало також і в поселеннях колоністів. На півдні Бессарабії в середині XIX ст. існувало 82 колонії «задунайських колоністів», 24 німецькі та одна швейцарська [10, 117]. Більшість населення колоній склали болгари та гагаузи (80–82%), а решта населення (20–18%) – інші етноси (в тому числі українці). Наприклад, мешкали українці у таких колоніях, як Каракурт, Дермендере, Долукіюй, Ферাপонтівка, Шабо.

Незначний відсоток українців-шляхтичів склали вихідці з Подільської, Волинської, Київської та Херсонської губерній, які не підтвердили свого аристократичного походження та були зараховані до державних селян. Такі українські родини проживали у селі Нерушай Акерманського повіту та Михайлівці Бендерського повіту [4, 127].

Чисельність українців-дворян на півдні Бессарабії була дуже незначна. Наприклад, наприкінці XIX ст. в Акерманському та Ізмаїльському повітах, за даними О. Бачинської, дворяни-українці разом з почесними громадянами становили 1% від усього українського населення цих повітів [4, 40]. Сучасна дослідниця Л. Циганенко, яка займається вивченням історії дворянства півдня України, зазначає, що до губернської дворянської книги (1901 р.) було внесено представників дворянських родів, які переселилися з Подільської, Полтавської, Волинської, Чернігівської, Харківської, Київської та Катеринославської губерній. Переважна більшість цих переселенців представляла українське дворянство [11, 140].

Українське міське населення проживало в найбільших містах Південної Бессарабії – Акермані, Ізмаїлі, Кілії, Рені. На початку XIX ст. українське населення Акермана нараховувало 560 родин і 130 бурлаків (одинаків) – 52% від усього населення міста [4, 149]. Вони входили до так званого «малоросійського товариства». Після скасування кріпацтва українці становили 48,3% усього населення. На кінець XIX ст., за даними Всеросійського перепису населення 1897 р., україномовних мешканців Акермана нараховувалося 15 183 особи, що складало 53,7% від усіх жителів. Більшість українців Акермана (77,7%) були уродженцями саме

Акерманського повіту. Решта українців переселились з Херсонської, Подільської та Київської губерній [8, 182].

У повітовому місті Ізмаїлі на початку XIX ст. серед усіх мешканців українці склали найбільшу етнічну групу (31%). Протягом 20-х років XIX ст. українська громада збільшилася не лише завдяки природному приросту, а й за рахунок переселень так званих «задунайських вихідців» [4, 157]. У середині XIX ст., коли Ізмаїл з іншими територіями перейшов під владу Молдавського князівства, українці залишалися найбільшою національною групою в місті (31%) [6, 148]. Перший Всеросійський перепис зафіксував україномовних мешканців Ізмаїла у кількості 8 271 особа, що становило 37% від усіх жителів. Для порівняння, 35% становили росіяни, 12,3% – євреї, 7,1% – молдовани, 4,2% – болгар, 2,3% – греки, 0,6% – поляки та 1,5% – вірмени, німці, цигани та інші. Більшість населення міста склали уродженці Ізмаїльського повіту [8, 194].

На початку XIX ст. швидко збільшувалося населення Кілії. В 1817 р. у місті проживало 3 500 мешканців. Більшість населення становили молдовани – 1 466 (42%), українців налічувалося 1 244 (36%), росіян – 471 (13%), болгар – 83 (2,4%) та циган, євреїв, греків, некрасівців разом – 236 осіб (6,6%) [4, 164]. На середину XIX ст. у Кілії проживало понад 45% українців від усіх жителів. Протягом другої половини XIX ст. питома вага українського населення зменшилася, і вже на кінець століття, за даними перепису 1897 р., україномовне населення становило 4 555 осіб (39%) від усіх жителів. Уродженці Ізмаїльського повіту склали більшість україномовного населення Кілії (89,8%). Вихідців з українських губерній було приблизно 64%, найбільше – з Херсонської та Подільської [8, 198].

У місті Рені Ізмаїльського повіту в 1817 р. мешкало 1 847 жителів: 983 молдован, 300 українців, 229 болгар, 149 росіян. Як і на початку століття, протягом першої половини XIX ст. українське населення (22%) за своєю чисельністю поступалося молдавському (32%) [4, 169]. Дані перепису 1897 р. свідчать, що україномовні мешканці міста Рені склали 1 372 особи, або 20% від усіх жителів. Більшість населення становили, як і на початку століття, молдовани – 38%. У Рені, так само як і в Кілії, переважали мешканці родом з Ізмаїльського повіту (65,5%). З українських губерній найбільше було вихідців з Херсонської та Подільської губерній (26% і 21% відповідно) [8, 202].

У болгарській колонії Болград українське населення складало незначний відсоток – усього 306 осіб (2,5%). Для порівняння, більшість населення – болгар – 8 478 осіб (69%) [8, 196].

Таким чином, у містах Південної Бессарабії українське населення становило найбільшу етнічну групу та відігравало значну роль у заселенні й економічному освоєнні цього регіону.

Українське населення, як відомо, складало основу Дунайського козацького війська, до якого входили задунайські, усть-дунайські, чорноморські козаки, селяни-утікачі. Переважно вони проживали в станицях Акмангіт і Старокозаччя. В середині XIX ст. у складі Дунайського війська українці становили 34,0%, молдовани – 27,8%, цигани – 22,7%, росіяни – 15,5% [4, 138].

На зламі XIX–XX ст. у Бессарабській губернії українців налічувалося 379 698 тис. осіб, питома вага яких відносно інших етносів становила 19,6% [10, 156]. В Акерманському повіті мешкало близько 70 799 тис. осіб українського населення, їх питома вага становила 26,7%. Більшість із них склали селяни – 55 614 тис. осіб (78,6%), а 15 183 тис. осіб (21,4%) мешкали у містах. На другому місці за чисельністю українців у Південній Бессарабії знаходився Ізмаїльський повіт – 47 817 тис. осіб, що становило 19,6%. Українське міське населення налічувало 16 061 тис. осіб (35,6%), а сільське – 31 810 тис. осіб (66,4%). У Бендерському повіті українців нараховувалося 21 048 тис. осіб, з них містян – 6 112 тис. осіб (29,0%), а селян – 14 936 тис. осіб (71,0%), або 10,8% [10, 156].

Заселення та освоєння Бессарабської області спричинили швидке зростання чисельності населення, характерною ознакою якого була поліетнічність. Зміни в етнічному складі мешканців південних повітів Бессарабії відбувалися у напрямку зростання питомої ваги українців.

Найбільшу категорію українського сільського населення склали державні селяни. Це були місцеві мешканці сіл, утікачі, переселенці з українських і центральних губерній, царани, шляхтичі, козаки, солдати, волонтери. Значний відсоток українців цих категорій населення

дозволяє зробити висновок про їх значний внесок у розвиток землеробства і тваринництва. Українське міське населення становило досить велику групу та сприяло розвитку інфраструктури міст півдня Бессарабії. Таким чином, у XIX ст. українці за своєю чисельністю разом з молдованами, болгарами та росіянами були однією з провідних етнічних груп Південної Бессарабії та відіграли значну роль в економічному освоєнні регіону.

1. Зеленчук В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в.: (Этнические и социально-демографические процессы). – Кишинев, 1979.
2. Зашук А. Бессарабская область // Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. – СПб., 1862. – Ч. 1.
3. Кабузан В.М. Украинцы в мире : динамика численности и расселения (20-е годы XVIII века – 1989 год): формирование этнических и политических границ украинского этноса. – М., 2006.
4. Бачинська О. Українське населення Придунайських земель XVIII – початок XX ст. (заселення й економічне освоєння). – Одеса, 2002.
5. Батюшков П.Н. Бессарабия: Историческое описание. – СПб., 1892.
6. Кабузан В.М. Народонаселение Бессарабской области и Левобережных районов Приднестровья (конец XVIII – первая половина XIX в.). – Кишинев, 1974.
7. Бутович В.Н. Материалы для этнографической карты Бессарабской губернии. – К., 1916.
8. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / Изд. Центр.стат. ком. МВД; [Под ред. Н.А.Тройницкого]. В 89 т. – Т.III: Бессарабская губерния, 1905.
9. Анцупов И.А. Государственная деревня Бессарабии в XIX в. (1812–1870 гг.). – Кишинев, 1966.
10. Бойко Я.В. Розселення українського етносу у Північному Причорномор'ї (кінець XIX – початок XX ст.) // Гуржіївські історичні читання. – 2009. – Вип.3.
11. Циганенко Л.Ф. Дворянство Півдня України (друга половина XVIII ст. – 1917 р.). – Ізмаїл, 2010.

ГАГАУЗЬКА КОЛОНІЗАЦІЯ БУДЖАКУ У XVIII – XIX ст.

Л.В. Чорна

(кандидат історичних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті аналізується процес колонізації гагаузов Буджаку на протязі XVIII – XIX вв., а именно: періоди їх переселення, обустройства хозяйства. Особое внимание обращается на политику Российской империи относительно колонистов в обозначенный период.

The article analyzes the process of the colonization of the gagauzes of Budzhak during the XVIII – XIX cent., exactly: the periods of their relocation, resettlement of farm. The particular attention is paid to the policy of the Russian empire as to the colonists in the designated period.

Одним із важливих напрямів історичної й етнографічної наук є вивчення етногенезу та етнічної історії різних народів. Останні сто років формувалося і розвивається т. зв. гагаузнавство, про що свідчать праці Ф. Ангелі, Г. Атанасова, В. Григоровича, Г. Димитрова, В. Мошкова, О. Радової, Л. Покровської, А. Шабашова, М. Ярмоленко та ін. Важливими були і залишаються проблеми походження гагаузів, дослідження особливостей їх господарства, культури і побуту, родинних стосунків тощо. Значний науковий інтерес становить питання гагаузьких переселень та динаміка їх чисельності.

Аналіз джерел та опублікованої літератури дає можливість виділити основні періоди переселенського руху гагаузів у Буджак: XVI – перша половина XVIII ст., друга половина XVIII – початок XIX ст., 1819 – 1857 рр.

Гагаузьке переселення з Болгарії, Сербії та Греції розпочалося вже на початку XVIII ст. Причинами цього були: тяжкий економічний гніт як з боку турецьких чиновників, так і з боку місцевих поміщиків, соціальна нестабільність, релігійний тиск. Група гагаузьких родин із Північно-Східної Болгарії покинула країну і вирішила оселитися в Польщі. Однак там вони не затрималися і невдовзі прибули до Буджаку [1; 2].

Поштовхом до подальших переселень стали російсько-турецькі війни 1735-1739 рр., 1768-1774 рр., 1787-1791 рр. Поява на Балканах російських військ давала поневоле турками народам надію на звільнення. У майбутньому це виявилось у намаганні багатьох селян Болгарії та Сербії переселитися на територію Російської імперії.

Переселення гагаузів другої половини XVIII ст. носило стихійний характер. А. Скальковський зазначав, що вони селилися у фортецях Ізмаїл, Кілія, Бендери, Акерман (де якийсь час ще перебували російські гарнізони), у містах Кишиневі та Рені, на землях молдавських бояр та у ногайських (татарських) селах Буджаку [2, 5]. До остаточного виселення ногайців з Буджаку до Криму та Приазов'я у 1807 р. гагаузи «спокійно і дружно» проживали тут у сусідстві з ними [2, 15]. Доказом сумісного проживання обох народів є те, що назва більшості гагаузьких поселень ногайського походження, як-от: Кіоселі Мініот, Чебалакчі Татар, Алуат, Кукуріште, Хаджикіой, Казаякли, Комрат, Копчак, Чадир-Лунга та ін. Сприяла добросусідським стосункам також близькість мов обох народів, що належать тюркській групі. В офіційних джерелах гагаузи були зафіксовані як «задунайські переселенці». Згодом, у статистиці, їх часто помилково означували як греків, болгар, румелійців, македонців, у залежності від того, з якої території вони прибували [1, 9-12].

На цьому етапі відбулося дві хвилі гагаузьких переселень з-за Дунаю – з 1787 по 1791 рр. і з 1806 по 1812 рр. Враховуючи, що у змішаних болгарсько-гагаузьких поселеннях частка гагаузів складала десь 40%, а у молдавсько-гагаузьких – біля 25%, дослідники вказують на переселення у 1787-1791 рр. приблизно 5 тис. гагаузів [1, 31]. Близько 9 тис. гагаузів переселилося у Буджак під час російсько-турецької війни 1805-1812 рр. [3, 264]. У російській документації першої половини XIX ст. часто зустрічаються назви «старі» та «нові» переселенці. «Новими» називали тих, хто перебрався у 1806-1812 рр. й пізніше.

Під час переселення 1806-1812 рр. разом з гагаузами в Буджак прибували й болгари [4, 30]. Однак вони селилися окремо один від одного, випадки створення змішаних поселень траплялися зрідка. Причиною цього був, ймовірно, розбрат між грецькою та болгарською церквами, що точився між ними на Балканах аж до кінця XIX ст. Переселившись на територію Буджаку гагаузи (прихильники грецької церкви) та болгари (відповідно – болгарської) зберегли протистояння між собою. У селі Кірсово Бендерського цинута (перша назва – Башкюю) єдина церква була поділена на дві частини, в яких одночасно правили службу священники грецької та болгарської церков. Ховали своїх померлих родичів гагаузи і болгари теж окремо [5, 156].

У кінці XVIII – початку XIX ст. гагаузи були розселені більш ніж у 63 поселеннях Бендерського, Гречанського, Кодрського та Ізмаїльського цинутів (повітів) Південної Бессарабії. В 42-х із них абсолютну більшість складала гагаузи. У списках задунайських переселенців зустрічаються кілька сіл, що мали одну назву, однак заселялися різними народами. Наприклад, Енікію Кодрського цинута (гагаузи) і Енікію Ізмаїльського цинута (болгари), Татар Баурчі Гречанського цинута (болгари) і Баурчі Бендерського повіту (гагаузи) [1, 89-90].

У травні 1818 р. задунайські переселенці звернулися до імператора Олександра I, який у той час перебував у Бессарабії, з проханням посприяти їхньому облаштуванню. Головний попечитель і голова Комітету іноземних переселенців Південного краю Росії генерал-лейтенант І. М. Інзов, зі свого боку, теж подав імператору власні міркування щодо покращення життя колоністів. Ці думки він сформулював у вигляді проекту Наказу.

Постановою Сенату від 22 березня 1818 р. колоністи були звільнені від підпорядкування місцевій владі, а Наказ імператора від 29 грудня 1819 року зрівняв гагаузьких переселенців у правах з іншими західноєвропейськими колоністами, які переселилися в Росію й отримали статус іноземних колоністів [6, 515-517]. Переселенці, котрі прибули до 1806 р., звільнялися від податків та повинностей терміном на 3 роки; переселенці, які прибули упродовж 1806-1812 рр. на 7 років звільнялися від податків та повинностей; колоністи, що прибули після 1812 р. – на 10 років. Від рекрутської повинності колоністи звільнялися на 25 років [7, 187]. З 1820 р., після закінчення пільгових років, задунайські колоністи повинні були щороку сплачувати до державної скарбниці 70 левів земської повинності (з 1827 р. турецькі грошові знаки були вилучені з обігу та замінені російськими рублями [8, 1]).

Також переселенці отримали право на перехід до купецького або міщанського стану, вилов риби у Дунаї, заняття торгівлею, організацію ярмарків, купівлю земельних наділів. Упродовж 1820-1863 рр. вони звільнялися від сплати податку на продаж вина. Кожна родина отримувала 60 десятин землі без права продажу, але із правом унаслідування [9, 47-48].

Таким чином, гагаузи у складі «задунайських поселенців» отримали особливий соціально-правовий статус та адміністрацію, яка дозволяла безпосередньо звертатися до вищого керівництва імперії, оминаючи місцеву владу Бессарабської області. Колоністи мали усі умови для збереження своєї мовної ідентичності, що сприяло утворенню у майбутньому гагаузького регіонального етносу.

У 1819 р. під час нового адміністративного поділу на чотири округи (Прутський, Кагульський, Ізмаїльський та Буджацький) сюди повністю увійшли гагаузькі поселення колишніх Бендерського й Ізмаїльського цинутів (всього 36 сіл). Гагаузькі села Гречанського і Кодрського цинутів залишилися поза межами округів. Поступово, протягом XIX ст., мешканці цих сіл асимілювалися [1, 91].

За відомостями П. Кеппена, на третьому етапі переселення 1819-1857 рр. гагаузи складала понад 31% «задунайських переселенців». На думку А. Клауса, «благоустрій гагаузьких господарств в області, їх садиб мали вельми високий рівень, що заохочувало їх земляків переселятися до Бессарабії» [5, 278]. Упродовж 1850-1851 рр. їх чисельність зросла з 22 до 28,2 тис. осіб, які мешкали у 22 селищах. За переписом 1897 р., гагаузами визнало себе 59 тис. осіб [7, 196].

Господарське освоєння цілиного Буджацького степу відбувалося у складних умовах. У середньому сім'я колоніста отримувала 50 десятин землі й тривалий час експлуатувала її як пасовища для великої рогатої худоби, коней і овець, що їх пригнали з собою під час переселення. Тваринництво у гагаузів мало напівекстенсивний характер. Поширення

вівчарства тут пояснюється не лише господарськими причинами. Серед колишніх християнських підданих Османської імперії набуло поширення травневе свято Хенделезі (християнізований варіант ісламського свята Ід-аль-адха або Курбан-Байрам), на яке кожна гагаузька родина повинна була зарізати вівцю та пригостити родичів і сусідів. Тому вівчарство було не тільки господарською, а й релігійною часткою культури поселенців. Вівця символізувала добробут і лише незаможні родини (у 1846 р. таких було 19%) не мали овець.

Однією з перших форм капіталістичного підприємництва в сільському господарстві була кишла (тваринницька ферма з вигонами для тварин та житловими будовами для пастухів та найманих робітників). З 1820-х рр. з'являються заможні власники худоби – Кирил Мінко, Дмитро Казанирський, Дойчо Дедев, які володіли тисячними поголів'ями овець.

З часом у гагаузів починає розвиватися і землеробство. Спочатку це було освоєння невеликих площ під пашню для вирощування зернових культур, необхідних для споживання родини. З кожним роком площа розорюваних земель збільшувалася. Це було спричинено зростанням кількості населення, а також, необхідністю сплачувати урядові кредити та земельні податки (після закінчення пільгових років). Освоївши пустища Буджацького степу, задунайські переселенці впритул підійшли до запровадження нових прийомів в агротехніці. Використовуючи свій колишній досвід, вони почали займатися садівництвом, городництвом, виноградарством, вирощуванням баштанних культур.

Гагаузи та інші переселенці успішно застосовували традиційні прийоми і навички обробки землі, використовували різноманітні сорти зернових: ярову пшеницю-арнаутку, чечевицю, кукурудзу, просо, ячмінь; бобові культури. Виділялися достатні площі землі під олійні та технічні культури – соняшник, ріпак, льон, коноплі. Достатньо легкій організації землеробства сприяло те, що весь цикл польових робіт у Буджаку не відрізнявся від аналогічного у болгарських землях.

Лише з 1830-х рр. набуває розмаху товарне землеробство. У цей період відбувається постійне розширення площ під посіви ярової й озимої пшениці, що було викликано підвищенням попиту на цю продукцію на внутрішньому та зовнішньому ринках. Економічне становище гагаузів, як і інших іноземних колоністів Бессарабії, було набагато кращим від інших категорій місцевих селян. У середині XIX ст. 47,5% гагаузьких господарств можна віднести до заможних, 49,9% – до середняків і лише 2,5% – до бідних [5, 223].

Важливою проблемою, з якою зіштовхнулися іноземні колоністи, були досить складні нестабільні кліматичні та погодні умови Буджацького степу. Особливо докучало безводдя. В таких умовах постало завдання накопичувати й зберігати зернові резерви. Спочатку селяни за власною ініціативою почали запасатися продовольчим зерном та насінням на випадок неврожаю. Його зберігали в облаштованих спеціальним чином земляних ямах, а пізніше – у коморах. Частину зерна могли залишати необмолоченим у скиртах. У 40-х рр. XIX ст. російський уряд розповсюдив на територію краю дію Положення про забезпечення продовольством селян, яке регулювало правила запровадження центральних магазинів, порядок роздачі продовольчої допомоги, способи оновлення хлібних запасів та звітність у цій справі [10]. У кожному гагаузькому селі був створений такий хлібний постачальний магазин. Одночасно з зерновими запасами створювався також громадський продовольчий капітал – збір до нього складав 48 коп. з кожної ревізької душі. Він зберігався в Одеській конторі комерційного банку. Практика створення зернових й грошових запасів проіснувала до столипінської реформи початку XX ст.

Економічному добробуту гагаузів сприяв принцип общинного землекористування, з його взаємодопомогою й об'єднанням тяглової сили та реманенту для спільного вирішення господарських завдань. Вагоме значення мали великі земельні ділянки, податкові пільги, сприятливі кліматичні умови, становлення загальноросійського та європейського ринків, зростання попиту на сільськогосподарську продукцію Бессарабії. В середині XIX ст. у гагаузів помітною стає тенденція до формування фермерських посімейних господарств, однак цей процес не став головним. Переважна більшість селян-колоністів були дрібними та середніми товаровиробниками.

З 1870-х рр. на територію Бессарабії поширився вплив буржуазно-демократичних реформ. За земельною реформою гагаузи, як і інші колоністи, втратили пільги. Вони отримали статус селян-власників з правом викупу землі протягом 20 років. З ростом населення і процесом виділення молодих сімей продовжувалося дроблення селянських наділів, що збільшувало відсоток малоземельних та безземельних селян. Якщо на початку XIX ст. середній земельний наділ становив 50 дес., у 1875 р. – 20 дес., то у 1905 р. тільки 12 дес. [5, 225]. Скорочення наділів і пов'язана з цим економічна невивідність та, навіть, збитковість господарств, призвели до поширення з 80-х рр. XIX ст. оренди землі. Поступово у господарствах гагаузів та інших колоністів з'являються сільськогосподарські машини: жатки, механічні віялки, сіноворушилки, т. зв. бессарабсько-болгарські плуги (серійно виготовлялися на заводі німецького підприємця І.Гена в Одесі).

Таким чином, до кінця XIX ст. відбуваються суттєві зміни у економічному виробництві гагаузів-переселенців, що змусило їх відмовитися від традиційних форм господарювання і пристосовуватися до нових економічних реалій.

1. Радова О.К. Гагаузы в составе задунайских переселенцев и их поселения в Буджаке (конец XVIII – первая четверть XIX в.). – Кишинев-Комрат, 2001.
2. Скальковский А. Болгарские колонии в Бессарабии и Новороссийском крае. Статистический очерк. – Одесса, 1848.
3. Ярмоленко М. І. Поселення гагаузів у Придунав'ї //Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – 1998. – Вип. 3.
4. Грек И. Население в болгарских и гагаузских поселениях Бессарабии в XIX – нач. XX в. По демографическим и антропонимическим данным. (На примере села Гюльмян /Дюльмен) // Одесская Болгаристика. – 2007-2008. – № 5–6.
5. Гагаузы /Отв. ред. М.Н. Губогло, Е.Н. Квилинкова; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН; Ин-т культурного наследия АН Молдовы. – М., 2011.
6. Новаков С.З. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел Южной Бессарабии (1857-1918). – Кишинев, 2004.
7. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Приднестровья в XIX в.: Этнографические и социально-демографические процессы. – Кишинёв, 1979.
8. К.У. «Ізмаїльський архів». – Ф.1. Аккерманская городская дума г. Аккерман Бессарабской области, с 1873 г. – Бессарабской губернии 1815-1917 гг. – Оп.1. – Д.323. Указ Бессарабского областного правительства от 10 декабря 1827 г. об изъятии из обращения турецких денежных знаков – левов и пар. – 13.12. 1827. – 2 л.
9. Дерментли А.К. Албанцы на Юге Бессарабии (конец XVIII – 90-е гг. XX ст.). К 200-летию с. Жовтневое (Каракурт) посвящается. – Львів, 2011.
10. Высочайше утвержденное Положение о обеспечении продовольствием государственных крестьян: Именной указ № 15386 от 16 марта 1842 г. // Полное Собрание Законов Российской Империи. – СПб., 1843. – Собрание II. Отделение I. Т. XVII.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**РАБОТА НАД РУССКИМ ГЛАГОЛОМ
В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ОКРУЖЕНИЯ**

С. В.Глуцук

*(кандидат педагогических наук, доцент,
Измаильский государственный гуманитарный университет)*

У статті пропонується система роботи над російським дієсловом в умовах близькосторідного білінгвізму.

The article proposes the system of work on the Russian verb in a closely related bilingualism.

Согласно концептуальным положениям Национальной доктрины развития образования Украины в XXI столетии, приоритетной задачей образования является формирование высокой языковой культуры граждан, воспитание уважения и толерантности в отношении к носителям разных языков и культур [1, 2], в том числе и русского.

Русский язык для украинцев – это язык близкородственный, что в определенной степени облегчает процесс овладения им. Однако эта особенность обуславливает и специфические трудности в процессе его изучения, возникающие в результате интерференции навыков украинского языка.

Одной из наиболее сложных для усвоения учащимися частей речи в школьном курсе русского языка является глагол, в котором и проявляется богатство языка, а владение глагольными категориями свидетельствует о высокой языковой культуре личности.

В современной методической литературе раскрываются вопросы, касающиеся места глагола в системе частей речи (Е.П.Голобородько, В.К.Иваненко, Н.К.Месяц, Г.П.Цыганенко), изучения глагола в функционально-стилистическом аспекте (Г.К.Донская, Н.А.Ипполитова, М.С.Соловейчик, Т.И.Чижова), осознания учениками конструктивной роли глагола в работе над текстом (Л.И.Величко, Т.М.Сокольницкая), усвоения морфологии на синтаксической основе (Г.К.Лидман-Орлова, В.П.Озерская и др.), специфики преподавания глагола в школах с украинским языком обучения (Е.П.Голобородько, Н.А.Пашковская и др.).

В общеобразовательных учреждениях с украинским языком преподавания существует определенная практика планирования и организации работы по изучению русского глагола во взаимосвязи с украинским языком, но, к сожалению, многие учащиеся не всегда целесообразно используют глаголы в процессе общения, что является одной из причин невыразительности, аморфности, единообразия, несовершенства их речи. К тому же в письменных работах ученики допускают большое количество лексических, орфографических, грамматических и других ошибок, часто обусловленных влиянием украинского языка на русский.

Как известно, особенности обучения русскому языку в школах с украинским языком преподавания, типичные ошибки в устной и письменной речи учащихся находятся в прямой зависимости от различий в фонетике, лексике, грамматике обоих изучаемых языков. В связи с этим при параллельном обучении русскому и украинскому языкам большое значение имеет их сопоставительная характеристика, которая способствует выяснению того, что именно в этих языках является общим или очень сходным и поэтому легко усваивается учениками путем переноса знаний по родному языку. Н.М. Шанский это явление назвал транспозицией. При переносе знаний экономится время на уроке, что дает возможность уделить больше внимания формированию умений и навыков по русскому языку. Однако начинающие учителя-русисты часто не учитывают имеющихся у учащихся знаний по украинскому языку, что приводит к неоправданной трате времени. Поэтому цель нашей статьи – помочь студентам-практикантам и начинающим учителям-словесникам осмыслить сложные вопросы методики преподавания

русского глагола в условиях близкородственного двуязычия.

Проанализировав лингвистическую и методическую литературу, касающуюся сопоставления языковых фактов в русском и украинском языках, мы, вслед за Е.П.Голобородько [2], выделили 3 группы тем: 1) полностью совпадающие в русском и украинском языках («Глагол как часть речи», «Переходные и непереходные глаголы», «Не с глаголами», «Изъявительное наклонение глагола», «Образование глаголов настоящего времени»); 2) частично совпадающие в двух близкородственных языках («Неопределенная форма глагола», «Вид глагола», «Возвратные глаголы», «Образование глаголов прошедшего и будущего времени», «Образование условного и повелительного наклонения глагола», «Правописание *ь* в глаголах повелительного наклонения», «Правописание *-ться, -тся*», «Правописание личных окончаний глаголов I и II спряжения»); 3) противоположные и специфические («Правописание *ь* на конце глаголов 2 лица единственного числа», «Правописание *ь* после *ч* на конце глаголов неопределенной формы», «Правописание суффиксов глаголов»). Эта группировка осуществлена на основе степени сходства и различия языкового материала в русском и украинском языках.

При изучении тем первой группы, например, «Глагол как часть речи», сначала следует повторить с учащимися сведения о глаголе из украинского языка, назвать признаки, по которым они определяли эту часть речи. Далее учитель сообщает ученикам, что глагол в русском языке (в украинском языке – дієслово), как и в украинском, трактуется так же. Школьники переводят определение глагола как части речи с украинского языка и приводят свои примеры. Делается вывод, что глагол в русском языке – это такая же часть речи, как и дієслово в украинском языке, в русском языке глагол имеет те же морфологические признаки и выполняет такую же синтаксическую роль в предложении, как и дієслово в украинском языке.

Объясняя эту тему, целесообразно применять дидактический материал для транспозиции языковых фактов в двух близкородственных языках типа: *используя знания по украинскому языку, расскажите о глаголе по плану: 1) что обозначает глагол? 2) как он изменяется? 3) чем обычно глагол выступает в предложении? 4) дайте полное определение глагола как части речи.*

Эффективное усвоение правописания *не* с глаголами можно организовать в такой последовательности: 1) воспроизведение знаний об употреблении *не* с глаголами в украинском языке; 2) чтение правила в учебнике русского языка и вывод о полном совпадении правописания *не* с глаголами в двух языках; 3) иллюстрация учебного материала примерами на русском языке и их объяснение; 4) работа над глаголами, которые без *не* не употребляются (лексическое значение, правописание); 5) применение правила: а) знакомство с алгоритмами на двух языках (таблицы или запись на доске); б) их сравнение; в) вывод о полном совпадении правописания *не* с глаголами в русском и украинском языках; г) обсуждение способа действий по применению правила; д) работа над устным рассуждением по правилу:

Русский язык

Украинский язык

Употребляется глагол без <i>не</i> ?		Чи вживається дієслово без <i>не</i> ?	
↓	↓	↓	↓
Да	Нет	Так	Ні
↓	↓	↓	↓
Пиши отдельно (<i>не был,</i> <i>не жил</i>)	Пиши слитно (<i>негодовал,</i> <i>ненавидел</i>)	Пиши окремо (<i>не читав,</i> <i>не знав</i>)	Пиши разом (<i>ненавидіти,</i> <i>нехтувати</i>)

Ученики должны сравнить содержание обоих алгоритмов и отметить, что правописание *не* с глаголами в русском и украинском языках подчиняется одному правилу, затем привести свои примеры, сопоставить их и выполнить упражнения типа:

1. Переведите предложения на русский язык. Сравните написание *не* с глаголами в двух близкородственных языках, сделайте вывод.

Душі моєї не купить вам ані лавровими вінками, ні золотом, ні хлібом, ні орлом (П. Тичина). *Непокоїло трохи те, що начебто сам князь отут з козаками* (А.Головко).

2. Спишите, раскрывая скобки, объясните правописание глаголов.

Я (не) годовал на Савельича, я (не) сомневался, что поединок мой стал известен родителям через него (А.Пушкин). *У Марии Ивановны (не) было на свете ни одного родного человека* (А.Пушкин).

При усвоении тем второй группы нужно обязательно использовать прием сопоставления языковых явлений, переноса знаний здесь не может быть. Если это не учитывается, тогда в речи школьников-украинцев появляется множество речевых ошибок.

Так, изучая тему «Неопределенная форма глагола», учащиеся должны твердо закрепить понятие о неопределенной форме глагола как о неизменяемом слове, которое узнается по вопросам *что делать?*, *что сделать?* и по окончаниям *-ть (-ти)*. Здесь особое внимание следует уделить глаголам с основой на *-чь*, отсутствующим в украинском языке. В русском же языке таких глаголов немного, их необходимо запомнить. В этом поможет плакат, который целесообразно вывешивать в кабинете на время прохождения данной темы с целью зрительного запоминания, например:

*Беречь, стеречь, стричь, печь, течь.
Берегу – беречь – чередование в корне.*

Степень усвоения этих слов контролируется выполнением упражнений на перевод с украинского языка на русский: *берегти здоров'я, пекти хліб, палити бур'ян, сікти капусту*. Попутно отмечается несовпадение языковых фактов в русском и украинском языках (отсутствие чередования в корнях глаголов в украинском языке).

Далее нужно организовать работу по сравнению окончаний глаголов в неопределенной форме в двух близкородственных языках, например, по таблице:

Русский язык	Украинский язык
Окончания <i>-ть, -ти</i> (<i>любить, идти</i>)	Окончания <i>-ти</i> (рідко розм. <i>-ть</i>) (<i>берегти, питать</i>)

Анализ данной таблицы должен привести учащихся к выводу об одинаковой графической фиксации окончаний инфинитива в русском и украинском языках. Однако учитель должен дать комментарий об особенностях употребления этих окончаний: в русском языке *-ть, -ти* частотны в равной степени, в украинском же – реально присутствуют окончания *-ти*, а *-ть* используются редко, только в разговорной речи.

При изучении неопределенной формы глагола нужно также остановиться на правописании слов с безударной гласной перед окончанием, например, *встретить, видеть, чистить, строить, вырастить, выключить*. Эти слова относятся к активному лексическому запасу учащихся, и в них они чаще всего допускают ошибки (*встрететь, встретел, видит, видил*).

Для закрепления знаний о неопределенной форме глагола предлагаются письменные упражнения:

1. Запишите предложения. Найдите глаголы в неопределенной форме, укажите окончания.

Шагнуть или не шагнуть? Промолчать или ответить? Стерпеть или не стерпеть? Превозмочь или отступить? Да или нет? Куда пойти учиться? Как жить? Что делать? Вопросы-громады и вопросы-карлики... (Р. Рождественский)

2. Запишите данные глаголы в неопределенной форме по группам: 1) глаголы движения; 2) глаголы речи; 3) глаголы состояния; выделите окончания глаголов в этой форме и запомните их: *идет, говорит, болеет, одет, рассуждает, спит, плывет, тоскует, спрашивает, ползет, кричит, веселится, шепчет, скучает, беседует*.

3. Вставляя пропущенные буквы, запишите глаголы в неопределенной форме. Переведите на украинский язык и сопоставьте окончания глаголов в этой форме в русском и украинском языках. Сделайте вывод. Пользуйтесь орфографическим словарем.

Пр...лягу, пр...влеку, пр...налег, пр...небрег, пр...достерегу, пр...волоку, пр...берегли, пр...текла, и...пекла, и...влекла, пр...жег.

4. Поставьте глаголы в неопределенной форме, подберите к ним украинские соответствия, сравните правописание слов в двух языках: *рассеку, подстригу, подстерегу, сожгу, разожгу.*

5. Данные глаголы поставьте в неопределенной форме, сравните их написание и произношение; переведите на украинский язык и укажите различия: *сгибается, поддается, развивается, одевается, гневается, зовется, уставляется, подготавливается, образуется, врываемся.*

6. Прочитайте глаголы и укажите, каким звукосочетаниям в украинских глаголах соответствует конечное *-чь* в русском языке. Составьте с этими глаголами небольшие тексты на двух языках.

Русский язык		Украинский язык	
лечь	достичь	лягти	досягти
печь	помочь	пекти	допомогти
беречь	запрячь	берегти	запрягти
стеречь	стричь	стерегти	стригти
жечь		текти	

Длительной и кропотливой работы требует формирование умений и навыков написания личных окончаний глаголов I и II спряжения и определения самого спряжения, которую методически оправданно организовать в такой последовательности:

I. Повторение известного из начальной школы (учитель предлагает изменить данный глагол по лицам и числам, акцентирует внимание на том, что изменение глагола по лицам и числам называется спряжением; учащиеся должны вспомнить, какие спряжения бывают у глаголов).

II. Работа по запоминанию глаголов второго спряжения (в данном случае целесообразно применять мнемонический прием):

*Ко II-ому же спряжению
Отнесем мы, без сомненья,
Все глаголы, что на -ить,
Кроме **брить, стелить.***

*А еще **смотреть, обидеть,
Слышать, видеть, ненавидеть,
Гнать, дышать, держать,
Вереть и зависеть, и терпеть.***

Далее необходимо провести работу над усвоением порядка действий по применению правила. В беседе выясняется, какие действия и в какой очередности нужно выполнить, чтобы определить спряжение и соответственно окончание глагола: 1) от чего зависит окончание глагола? (ученики должны усвоить, что прежде чем писать окончание, нужно определить спряжение глагола); 2) по какой форме определяется спряжение? 3) к какому спряжению относятся глаголы на *-ить*, кроме *брить, стелить*? 4) какие глаголы-исключения относятся ко II спряжению?

III. Работа над алгоритмом, в котором отрабатывается отдельно каждое действие:

1. Назовите глагол с безударными окончанием.
2. Поставьте его в начальную форму того же вида.
3. Оканчивается ли глагол на *-ить*, кроме *брить, стелить*?



Перед учениками ставится проблема – дать рассуждения по алгоритму. Учащиеся делятся

на три группы, внутри каждой из которых предлагается свой вариант решения проблемы. Затем представители от трех групп учеников представляют свои образцы рассуждения перед всем классом, в результате диалога с учащимися происходит коррекция их деятельности учителем и дается образец ответа.

Например, образец рассуждения по вышеуказанному алгоритму может быть таким (*настух гон...т стадо*): «Гон...т – глагол с безударным окончанием; начальная форма – *гнати*. Этот глагол не оканчивается на *-ить*, но входит в исключение, следовательно, он I спряжения, пишем окончание *-ит*».

IV. Сравнение личных окончаний глаголов I и II спряжения в украинском и русском языках:

	Украинский язык		Русский язык	
	<i>єдинственне число</i>			
	I спряжение	II спряжение	I спряжение	II спряжение
1 лицо	-у (-ю)	-у (-ю)	-у (-ю)	-у (-ю)
2 лицо	-еш (-єш)	-иш (-їш)	-ешь	-ишь
3 лицо	-е (-є)	-ить (-їть)	-ет	-ит
<i>множественное число</i>				
1 лицо	-емо (-ємо)	-имо (-їмо)	-ем	-им
2 лицо	-ете (-єте)	-ите (-їте)	-ете	-ите
3 лицо	-уть (-ють)	-ать (-ять)	-ут (-ют)	-ат (-ят)

По данной таблице учащимся предлагаются задания типа:

- 1) внимательно рассмотрите таблицу;
- 2) назовите окончания глаголов 1 лица единственного числа в русском и украинском языках. В чем сходство, имеется ли различие? Приведите примеры (в результате ученики придут к выводу о том, что глаголы 1 лица единственного числа в русском языке имеют такие же окончания, как и в украинском, здесь полное совпадение);
- 3) назовите окончания глаголов 2 лица в русском и украинском языках. В чем сходство, а в чем различие? Приведите примеры (учащиеся отметят, что глаголы 2 лица в русском и украинском языках имеют одинаковые окончания, но в украинском языке в них нет буквы *ь*, здесь частичное совпадение языковых фактов);
- 4) назовите окончания глаголов 3-го лица в двух языках. Имеется ли сходство? Приведите примеры (ученики должны подытожить, что окончания глаголов 3-го лица в двух языках совершенно различаются, здесь полное несовпадение).

Аналогично делается вывод об окончаниях глаголов 1, 2 и 3 лица множественного числа.

V. Сопоставительная работа по письменному комментированию орфограмм в русском и украинском языках, например: *тише едешь – дальше будешь; тихіше їдеш – далі будеш*.

Учащиеся выписывают глаголы, вставляют пропущенные орфограммы, указывают, в какой части слова они находятся; подводят орфограмму под правило, в результате чего получается запись: *едешь* (I спряжение); *будешь* (I спряжение); *їдеш* (I відміна); *будеш* (I відміна). Учитель обращает внимание учеников на написание окончаний в двух языках (в украинском языке нет буквы *ь*).

Чтобы школьники овладели знаниями по темам третьей группы, нужно применить особый методический подход, так как здесь нет никакого совпадения, о переносе знаний речи быть не может. В данном случае уместно только четкое разграничение фактов и прямое их противопоставление.

Например, при усвоении темы «Образование глаголов прошедшего времени» ученики сравнивают материал таблицы и запоминают его:

Русский язык	Украинский язык
--------------	-----------------

сказал свалил	сказав звалив
------------------	------------------

Анализ таблицы следует производить по вопросам: 1) при помощи какого суффикса образуются глаголы прошедшего времени в мужском роде в русском языке? 2) а в украинском языке? В результате ученики придут к выводу о том, что глаголы прошедшего времени в мужском роде в русском языке образуются при помощи суффикса *-л-*, а в украинском – при помощи *-в-*.

При изучении темы «Правописание *ь* в глаголах повелительного наклонения» учащимся следует предложить перевести слова на русский язык, сопоставить произношение конечного согласного основы глаголов повелительного наклонения в двух языках, отметить отличия в употреблении *ь* в этих глаголах: *наріжте тоненькі скибочки хліба, киньте на сковорідку солі, намажте вершковим маслом, не забудьте покласти серветки на стіл.*

С целью предупреждения появления речевых ошибок учащиеся могут выполнить такие задания:

1. Устраните ошибки, запишите предложения в исправленном виде.

- 1) *Я обязательно победу в школьных соревнованиях по шахматам.*
- 2) *Все равно я убедю друга в своей правоте.*

2. Укажите время и стилистические особенности выделенных глагольных форм в приведенных предложениях.

1) *Он знак **подаст** – и все хлопчут; он поет – все поют и все кричат; он **засмеется** – все хохочут; **нахмурит** брови – все молчат* (А. Пушкин).

2) *Ну, я спать **пошла*** (А. Островский).

3) *Сколько ни **смотреть** на море, оно никогда не **надоеет*** (В. Катаев).

Во избежание появления лексических украинизмов, тавтологии в речи школьников можно предложить учащимся такие задания:

1. Найдите украинизмы; отредактируйте предложения.

1. *Когда я прихожу из школы, Шарик встречает меня лаем, а потом лацится.* 2. *Книга приносит пользу людям: люди становятся добрыми и умными, в них обоготается словарный запас.* 3. *Когда мы пришли, нас поставили и мы не воружились.* 4. *Я склала книги в портфель.*

2. Замените украинизмы словами русского языка, обращаясь в случае необходимости к украинско-русскому словарю.

1. *Вишня прикрашала этот пустир.* 2. *Первая женищина, которая сидит на лавке, очень втомилась.* 3. *Когда я вошел в магазин, там брат куплял хлеб.* 4. *Он опритомнел.* 5. *Алексей смоктал хлебные крошки.* 6. *Он заметил, что в кустах что-то воружится.*

3. Отредактируйте предложения, определив и устранив ошибки, вызванные влиянием украинского языка.

1. *Это стихотворение пережукивается с современной обстановкой.* 2. *В сатирических гимнах поэт показывает правосудие, науку, обличает мещанство, бюрократизм.* 3. *Эта книга складывается из рассказов и очерков.* 4. *Мы берем активное участие в жизни школы.*

Таким образом, при изучении русского глагола в школах с украинским языком обучения следует опираться на знания учеников по украинскому языку. При этом методически целесообразно применять, где это необходимо, интерактивные методы обучения и приемы сопоставления, противопоставления, алгоритмизации, мнемоники, которые будут способствовать более эффективному усвоению учебного материала, освобождению речи учеников-украинцев от интерференционных ошибок, а в результате – повышению уровня речевой культуры школьников.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 24 квітня – 1 травня.
2. Голобородько Е.П. Методика изучения русского глагола в условиях близкородственного двуязычия // Голобородько Є. П. Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи: Науково-педагогічні праці: У 2 т. – Т.1.: Методика викладання російської мови. – Херсон, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК ПОДСИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Е.В. Губанихина

(кандидат педагогических наук, доцент,

Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара)

У статті розкривається актуальність, специфіка та основні напрями роботи з формування основ здорового способу життя студентів у виховному просторі педагогічного ВНЗ.

In article the urgency, specifics and the main directions of work on formation of bases of a healthy lifestyle of students in educational space of pedagogical higher education institution reveals.

Здоровье – одна из высших ценностей жизнедеятельности человека, но, к сожалению, пока оно не занимает ведущее место в системе ценностей нашего общества и отдельных его граждан.

Существует мнение, что здоровье – нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие и обеспечивающее полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций [1].

По мнению академика Ю.П. Лисицына, «здоровье человека не может сводиться лишь к констатации отсутствия болезней, недомогания, дискомфорта, оно – состояние, которое позволяет человеку вести нестесненную в своей свободе жизнь, полноценно выполнять свойственные человеку функции, прежде всего трудовые, вести здоровый образ жизни, то есть испытывать душевное, физическое и социальное благополучие» [2, 138].

Следует отметить, что в отечественных представлениях (особенно в последнее время) о составляющих здоровья первое место занимает нравственный аспект. Нравственная компонента – это мотивация здорового образа жизни, установка на долгую и полноценную жизнь, отсутствие иждивенческого отношения к медицине, самостоятельная активность в формировании и укреплении собственного здоровья, уважительное и бережное отношение к жизни и здоровью других людей [3].

В последние годы активизировалось внимание к здоровью студентов, особенно студентов педагогических вузов, что связано с озабоченностью общества по поводу здоровья специалистов, работающих в системе образования, роста заболеваемости и снижения работоспособности учителей, воспитателей и преподавателей [4]. В связи с этим для удовлетворения современных требований к специалисту необходим новый подход к проблеме сохранения и укрепления здоровья студентов в условиях профессиональной «школы», где происходит освоение личностью новых ценностей, выработка на этой основе установок, ценностных ориентаций, социальных потребностей, которые и определяют тот или иной образ жизни, в том числе и особенности деятельности в трудовой сфере [5].

Безусловно, повышенный интерес учёных разных областей знаний к данной проблеме обусловлен тем, что здоровье будущего педагога является залогом полноценной профессиональной деятельности и имеет не только личную, но и общественную значимость. Общественная острота этой проблемы объясняется ещё и тем, что от здоровья педагога в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, здоровье нашей нации, ведь учителя и учащиеся выступают партнерами в процессе здоровьесберегающей деятельности, действуют в одном образовательном пространстве, где педагог является ключевой фигурой и примером для своих воспитанников.

Нельзя забывать и о том, что здоровый учитель бодр, активен, полон сил и энергии, он привлекает ученика своим положительным эмоциональным настроением, он бесппроблемно решает педагогические задачи, с удовольствием общается с учениками и коллегами.

Нездоровий же учитель, напротив, не только не привлекает ученика, но и не может обеспечить учащимся необходимый уровень внимания, индивидуальный подход, не может полноценно реализовывать воспитательно-образовательные задачи. Именно поэтому профессиональное здоровье является одним из решающих критериев оценки готовности педагога к решению профессиональных задач.

Профессиональное здоровье педагога, по мнению Н.Г. Каннер – это целостное динамическое личностное образование, представляющее собой единство мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых здоровьесберегающих установок, знаний и умений по конструированию, поддержанию и укреплению здоровья, позволяющее продуктивно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность [6].

Профессиональное здоровье определяется и как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности [7, 43].

При этом первостепенное значение в структуре профессионального здоровья имеют следующие содержательные характеристики:

- наличие стойкой мотивации на здоровье, потребности в его сохранении, осознание ценности здоровья в ряду жизненных приоритетов;
- осознание необходимости преодоления посильных трудностей, стоящих на пути достижения оптимального уровня профессионального здоровья педагога;
- наличие системы знаний о своих генетических, физиологических, психологических возможностях, методах и средствах контроля, сохранения и развития профессионального здоровья;
- наличие умения адекватно оценивать свои силы, резервы организма, чтобы рационально их использовать и грамотно управлять ими [6].

Педагогический труд требует хорошего здоровья, физической и психической подготовленности, уравновешенности нервных процессов. Учителю надо обладать большой работоспособностью, выдерживать действие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего дня высокий общий и эмоциональный тонус, способность быстро восстанавливать силы.

Нельзя забывать и том, что условия работы учителя включают и такие факторы, как гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, отсутствие эмоциональной разрядки. Отсутствие постоянного режима дня, частое изменение режима также ведет к снижению работоспособности, эмоциональным срывам, появлению неврозов даже у опытных педагогов. Нет в работе учителя (исключая учителя физкультуры) и должной физической нагрузки, а для нормальной деятельности мозга нужно, чтобы к нему поступали импульсы от различных систем организма, в том числе и от мышц [8].

Все обозначенные выше особенности профессиональной деятельности педагога могут приводить к развитию различных заболеваний и к появлению синдрома эмоционального выгорания, который обладает целым рядом симптомов: психосоматические недомогания, расстройства сна, негативное отношение к самой работе, негативное отношение к окружающим; усталость, утомление, истощение; агрессивные чувства, тревожность и др.

Важнейшим фактором сохранения и укрепления здоровья, в том числе и профессионального, большинство исследователей считают здоровый образ жизни (Н.М. Амосов, А.М. Изуткин, В.В. Колбанов, Ю.П. Лисицын, Г.И. Царегородцев и др.), который определяют как деятельность, активность людей, направленные на сохранение и улучшение здоровья, как условия и предпосылки осуществления и развития других сторон и аспектов образа жизни. Здоровый образ жизни создает для личности такую социокультурную среду, в условиях которой возникают реальные предпосылки для высокой творческой самоотдачи, работоспособности, трудовой и общественной активности, психологического комфорта.

Основными элементами здорового образа жизни педагога выступают: соблюдение режима труда и отдыха, питания и сна, гигиенических требований, организация индивидуального целесообразного режима двигательной активности, отказ от вредных привычек, культура межличностного общения и поведения в коллективе, культура сексуального поведения, содержательный досуг, оказывающий развивающее воздействие на личность. Одним из основных элементов, на наш взгляд, является именно полноценный и содержательный отдых, который позволяет педагогу своевременно снимать напряжение, генерировать положительные эмоции, восстанавливать физические и эмоциональные ресурсы.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать обобщение, что здоровье педагога и его укрепление – дело общественное, так как каждый педагог, являясь субъектом собственной жизни, в своей профессиональной деятельности прямо или косвенно влияет на формирование отношения к здоровью и здоровому образу жизни своих воспитанников.

Несмотря на значимость состояния здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ) в профессиональной деятельности педагога, образовательный процесс с большинстве педагогических вузов характеризуется приоритетностью усовершенствования непосредственно образовательного процесса, в частности учебных занятий, путём внедрения новых педагогических технологий и моделей преподавания. При этом совершенно не берется во внимание проблема учета состояния здоровья студентов, которое, в силу информационной перегрузки и здоровьесберегающей некомпетентности, ухудшается.

Заметим, что в настоящее время в социологических, медико-биологических, психологических, педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки решения данной проблемы. Учеными активно обсуждаются общие вопросы здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни (Н.П. Абаскалова, Н.А. Агаджанян, А.М. Гендин, О.П. Добромыслова, Г.А. Кураев и др.); исследуется влияние различных факторов на формирование ЗОЖ студентов (В. Буйлов, Э.Л. Дисси, Т.А. Иванова, В.Г. Николаев и др.); изучается уровень знаний студентов по данной тематике (А.В. Белоконь, Г. Василевская, Ю.М. Политова, Ю.И. Ротанева, А.С. Свердлина и др.).

Причем в трудах, посвященных различным аспектам названной проблемы, наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающая смещение акцента из сферы медицины в педагогику. Педагогами обсуждаются пути и условия формирования здорового образа жизни учащейся молодежи, ведется поиск стратегических ориентиров его достижения (Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.Н. Вайнер, Г.К. Зайцев, Э.М. Казин, Л.Д. Козлова, Т. Кружилина, Г.И. Семикин др.).

Современные исследователи отмечают, что попытки организации оздоровительной деятельности в вузе старыми организационными формами, как правило, не дают желаемых результатов. Н.П. Абаскалова, Г.С. Никифоров, Т.И. Прокопенко, А.М. Столяренко и другие ученые предлагают создавать такие программы и технологические модели формирования ЗОЖ, которые существенно изменили бы отношение студента к своему образу жизни. Корректировать существующий образ жизни, формировать ЗОЖ студента возможно посредством специального педагогического обеспечения с учетом условий конкретного вуза, контингента студентов, их уровня здоровья и соответствующих потребностей в области здоровьесбережения.

Констатируя наличие большого количества исследований в области здоровья, Б.М. Зысманов отмечает, что в образовательный процесс вузов крайне мало внедряют современные педагогические технологии, направленные на воспитание потребности в ЗОЖ и формирование готовности к здоровьесбережению студентов. Хотя, по его мнению, именно формирование здорового образа жизни студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения является определяющей основой всестороннего и гармоничного развития личности обучаемого [5].

Отсутствие должного внимания к проблеме формирования ЗОЖ студентов в отдельных вузах частично объясняется рядом причин, среди которых Я.М. Герчак выделяет следующие: изначально низкий уровень состояния здоровья молодых людей и девушек, поступающих в высшие учебные заведения, отсутствие у педагогов высшей школы четких ориентиров и

реальных возможностей для воспитательной работы с целью сохранения и укрепления здоровья студентов, недостаток универсальной педагогической технологии, позволяющей оперативно и качественно решать задачи здоровьесбережения [9]. Следует отметить и тот факт, что преобладающее большинство преподавателей вузов сами не являются носителями здоровьесберегающего фактора, в основном из-за собственного низкого уровня физической подготовки и состояния здоровья.

Усугубляется ситуация ещё и тем, что жизнедеятельность современного студента характеризуется неупорядоченностью и хаотичной организацией. Это отражается в таких важнейших компонентах, как несвоевременный прием пищи, систематическое недосыпание, малое пребывание на свежем воздухе, недостаточная двигательная активность, отсутствие закалывающих процедур, выполнение самостоятельной учебной работы во время, предназначенное для сна, курение и др.

Б.М. Зысманов выделяет ряд условий, от которых зависит эффективность работы по формированию основ ЗОЖ у студентов педагогического вуза:

- рассмотрение ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни как целевого и содержательного компонента образовательного процесса вуза;

- овладение студентами ценностями здорового образа жизни как основы образовательного процесса вуза;

- системное, комплексное решение проблем формирования здорового образа жизни в образовательно-информационном и поведенческом плане;

- дифференцированный и индивидуализированный отбор содержания, форм и методов формирования здорового образа жизни с учетом особенностей участвующего в деятельности контингента студентов;

- система программно-методического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов, переориентированная с механического воспроизведения предлагаемого содержания конкретных занятий на освоение комплекса методико-организационных мероприятий по его реализации;

- учет не только собственно производственных перспектив такой реализации, но и ее рекреативных и реабилитационных перспектив и возможностей [10].

Те образовательные учреждения, которые заботятся о качестве подготовки выпускников, о их конкурентоспособности и успешной адаптации в условиях профессиональной деятельности, серьезно и основательно подходят к решению данной проблемы.

В «Концепции воспитательной деятельности Арзамасского государственного педагогического института имени А.П. Гайдара на 2007 – 2012 год», в качестве приоритетного направления воспитательной работы определяется здоровьесберегающая подсистема, предполагающая воспитание физически здоровой личности будущего педагога, создание и повышение физического здоровья студентов, воспитание потребности к здоровому образу жизни.

Комплексное использование разнообразных форм и направлений работы по формированию основ здорового образа жизни студентов направлено на решение следующих задач:

- формирование интереса и положительного отношения к своему здоровью;
- формирование представлений о здоровом образе жизни, его необходимости, о факторах и средствах укрепления здоровья и формирование культуры здоровья;
- формирование мотивационной установки на здоровый образ жизни;
- воспитание культуры здоровья;
- развитие умений и навыков здорового образа жизни;
- включение студентов в практическую деятельность по укреплению здоровья и др.

Для решения всех обозначенных задач реализуются следующие виды здоровьесберегающей деятельности: общеинститутские Дни Здоровья, спартакиады, встречи с работниками здравоохранения, конкурсы стенгазет и плакатов оздоровительной направленности, тренинги по программе «За здоровый образ жизни», научно – практические конференции по проблемам здоровья молодежи и другие мероприятия.

Большое внимание уделяется изучению состояния здоровья каждого конкретного студента и отслеживанию динамики изменений в состоянии здоровья. Студенты ежегодно проходят диспансеризацию, которая позволяет своевременно выявить и купировать имеющиеся проблемы.

Реализуемая в нашем вузе концепция не исключает физкультурного образования, которое до недавнего времени являлось основным компонентом системы формирования здорового образа жизни студентов во многих вузах нашей страны, т.е. систематических занятий студентов физической культурой в соответствии с учебным планом и группой здоровья. В процессе таких занятий студенты приобщаются к физической культуре, овладевают системой знаний о ЗОЖ, у них актуализируется ценностное отношение к нему, проявляется активность в здоровьесберегающей деятельности (В.К. Бальсевич, В.М. Выдрин, В.А. Запорожанов, В.И. Ильинич, П.Ф. Лесгафт, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, Ю.М. Николаев, А.Д. Новиков, В.В. Пономарев, В.И. Столяров, И.И. Сулейманов и др.).

Программно-методическое обеспечение системы работы по формированию здорового образа жизни студентов в образовательном процессе, в частности Арзамасского государственного педагогического института имени А.П.Гайдара, строится с учетом ряда основополагающих факторов, среди которых назовем материальное обеспечение образовательного процесса; контингент, участвующий в образовательном процессе; реализация конкретных условий (обзор содержания учебного материала по различным аспектам здорового образа жизни, использование различных форм организации учебной деятельности, выбор адекватных содержанию и формам обучения методов, учет индивидуальных особенностей студентов в организации учебных занятий) и др.

На каждом из факультетов работа по формированию ЗОЖ имеет свои особенности. На факультете дошкольного и начального образования, в рамках реализации содержательной подсистемы «Концепции воспитательной деятельности АГПИ», преподавателями и членами научного студенческого общества факультета осуществляется систематическая, комплексная работа со студентами очного и заочного отделений, направленная на формирование основ здорового образа жизни будущих и уже работающих педагогов.

Система представляет собой цикл лекционных и практических занятий, творческих лабораторий, круглых столов, конференций, выпуск стенгазет и бюллетеней на следующие актуальные в плане здоровьесбережения темы: «Составляющие здорового образа жизни», «Влияние вредных привычек на состояние здоровья юношей и девушек», «Особенности питания студентов в периоды повышенной умственной активности», «Нетрадиционные средства оздоровительной работы», «Здоровье педагога как определяющий фактор качества педагогической деятельности», «Способы саморегуляции в стрессогенных условиях» и др. В определении тематики теоретических и практических занятий учитываются интересы и потребности студентов факультета, специфика их будущей профессиональной деятельности. Все перечисленные мероприятия позволяют студентам, начиная с первого курса, легче адаптироваться к условиям образовательного процесса в ВУЗе, легче переносить физические и интеллектуальные нагрузки, вести активный образ жизни и своевременно задуматься о ценности собственного здоровья и необходимости его укрепления. Помимо этого, система получаемых знаний в области здоровьесбережения позволяет более качественно осуществлять данный вид деятельности в рамках будущей профессии.

Учебный материал всех организуемых мероприятий по формированию ЗОЖ отражает теоретическую и практико-ориентированную направленность. Логика информационного движения в теоретической части данной системы выстроена в направлении от определения таких основных понятий, как «здоровье», «здоровый образ жизни», «профессиональное здоровье», к пониманию их содержания и осознанию значимости здоровья и ЗОЖ в жизни человека, отражает определенную цель и имеет методическое обеспечение в виде разнообразных форм и методов активизации восприятия информации студентом.

Отметим, что особое внимание уделяется профилактике вредных привычек, что продиктовано их массовым распространением в современной молодёжной субкультуре. В

частности, актуализируются знания о вреде табакокурения, алкоголя и различного рода наркотических веществ для здоровья молодых людей.

Эффективность проводимой работы усиливается тем фактом, что студенты младших курсов получают информацию не от преподавателей факультета, а от студентов старших курсов, которые являются организаторами лекционных и практических занятий.

В период педагогической практики и в процессе проведения социальных акций в детских садах и школах, студенты сами выступают в качестве трансляторов здоровьесберегающих ценностей. Они организуют учебные и воспитательные мероприятия, тематические праздники и развлечения, направленные на формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Студенты проявляют творчество и смекалку в создании и реализации сценариев, формируют свои профессиональные установки на охрану и бережное отношение как к своему здоровью, так и к здоровью своих воспитанников.

Коллектив преподавателей и студентов факультета постоянно ведет поиск оптимальных путей сохранения, укрепления здоровья и приобщения будущих воспитателей детских садов, учителей начальных классов и преподавателей колледжей к здоровому образу жизни.

Учитывая тот факт, что в юношеском возрасте уже сложились определенные стереотипы, привычки, которые кажутся оптимальными и комфортными, организация пространственно-оздоровительной среды в вузе, объединенные усилия преподавателей, кураторов и студентов направлены на преодоление существующих вредных привычек и неправильных стереотипов, а также на формирование понимания, что сохранение здоровья – это обязанность человека перед близкими, своей нацией, государством. По нашему убеждению, такая среда в перспективе должна сама играть роль учителя в деле преумножения культуры здоровья молодых людей.

Многолетний опыт работы в данном направлении даёт нам возможность сделать вывод о том, что любые проводимые мероприятия будут эффективны только при условии активности и заинтересованности самих студентов, поэтому именно мотивационный компонент является основополагающим критерием оценки эффективности нашей деятельности. Результатом работы по формированию ЗОЖ студентов при правильной их мотивации является высокий уровень здоровья, умственной и физической работоспособности, психоэмоциональная устойчивость и способность противостоять разнообразным стрессовым факторам, неблагоприятным экологическим и внешнесредовым воздействиям. Здоровый образ жизни не складывается сам по себе в зависимости от каких-либо обстоятельств, а формируется в течение всей жизни целенаправленно и постоянно, в частности, в процессе обучения в вузе. Осваивая позитивные нормы и ценности здорового образа жизни, студент может успешно саморазвиваться и самореализоваться в социуме как личность и как профессионал, а значит, станет современным, социально активным и конкурентоспособным специалистом, способным заботиться о собственном здоровье и о здоровье своих воспитанников.

1. Коваленко Т.Г. Основы здорового образа жизни и регулирование работоспособности студентов: Учебное пособие/ Т.Г. Коваленко, Е.Л. Смеловская, Л.В. Агафонова. – Волгоград, 2002.
2. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. – М., 1982.
3. Козин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Учеб. пос. для студ. вузов / Э.М. Козин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М., 2000.
4. Акчурин Б.Г. Проблемы организации деятельности высшей школы по формированию физического здоровья студентов. – Уфа, 1996.
5. Зысманов Б.М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе вуза: Автореф. дисс... – Смоленск, 2006.
6. Каннер Н.Г. Профессиональное здоровье будущего педагога //Начальная школа плюс. – 2003. – №9.
7. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; Под общей редакцией Л.М. Митиной. – М., 2005.
8. Маслякова В.С. Профессиональное здоровье учителя. – М., 1991.
9. Герчак Я.М. Формирование готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования: Автореф. дисс... – Новокузнецк, 2007.
10. Формирование здорового образа жизни студентов средних специальных учебных заведений. [Текст] / Сост. Л.Л.Довгань. – М., 2004.

РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

О.Д.Замашкіна

(кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статтє охарактеризовань основньє вехи зарождення, становлення и розвитку инклюзивного образования в Украине.

The main points of origin, formation and development inclusive education in Ukraine is characterized in this article.

До актуальних і, водночас, ще недостатньо вирішених соціально-педагогічних проблем належить навчання дітей з особливими потребами, адже більшість із них не отримує належної освіти. Натомість у ході гуманізації та демократизації українського суспільства особливого поширення набули питання реабілітації інвалідів, залучення їх до повсякденної діяльності та створення умов для їх позитивної соціалізації. Право таких дітей на інтеграцію в суспільство є основою забезпечення їм доступу до якісної освіти. Наукова спільнота здебільшого єдина у визнанні, що навчання дітей з особливими потребами разом з їхніми здоровими однолітками сприяє їх соціальній адаптації, спонукає розуміти проблеми інших, стати добрішими, толерантнішими. «Стратегічна мета цього процесу – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку» [1, 4]. Актуальність проблеми інклюзивної освіти загострюється, насамперед, тим, що кількість дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. «Дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної кількості дітей у країні» [2, 40].

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці (В.Бондар, А.Колупаєва, Т.Євтухова, І.Іванова, В.Ляшенко, О.Савченко, О.Столяренко, А.Шевчук та ін.) досліджують питання залучення дітей з особливими потребами до навчання у ЗНЗ, їх реабілітації та соціалізації до сучасних суспільно визнаних норм.

Зауважимо, що значний вплив на розвиток вітчизняної системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мають фундаментальні праці вчених І.Аптера, Л.Виготського, О.Венгер, О.Запорожця, О.Киричука, В.Корсунської, Г.Костюка, С.Максименка, Н.Морозової, В.Синьова, П.Таланчука, В.Тарасун, М.Ярмаченка та ін. В дослідженнях цих науковців обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. Зазначимо, що у проведених дослідженнях ученими вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями, аналізувалася генеза виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції. Доробок таких науковців, як С.Богданова, І.Іванова, І.Зверева, А.Колупаєва, П.Таланчук, Н.Софій, Елен Р.Даніелс, Кей Стаффорд та ін. переконують, що проблеми людей з особливими потребами – не лише проблема сім'ї, а й суспільства в цілому.

Мета статті – показати шлях зародження, становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз наявного наукового фонду засвідчує, що навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку в Україні має давню історію. Як і більшість інших держав світу, вона пройшла довгий шлях від агресії та зневаги до патронації як форми громадської опіки таких дітей, створення для них приватних виховних закладів, усвідомлення необхідності навчати їх, партнерства та інтеграції тощо.

Загальновідомо, що з уведенням християнства на Русі почала формуватись нова філософія ставлення до ближнього. Милосердя, добродійність до людей з вадами фізичного та розумового

розвитку було характерне для суспільних відносин Давньоруської держави, основу яких складала діяльність київських князів і православної церкви. Приклад у цьому виказували князі Ярослав Мудрий (983-1054), Володимир Мономах (1053-1125), які безпосередньо опікувалися вдовами, сиротами, каліками. Згодом церква отримала від князів юридичні повноваження та фінансову допомогу і стала центром доброчинства, соціальної діяльності, виконуючи функції лікування, забезпечення бідних та калік, навчання. Самоорганізовані, фінансово незалежні приходи могли утримувати і підтримувати інвалідів, перестарілих, сиріт, а при монастирях діяли лікарні. Таким чином було покладено початок церковно-монастирській медицині.

В епоху українського Відродження видавалися численні укази про соціальну опіку і благодійність, в яких відображалось нове ставлення до злидарства, було вирішено створити спеціальні заклади громадського опікування (аптеки, захистки, богадільні, «смирительные дома» тощо).

Засади формування державної системи соціального опікування інвалідами закладено ще у петровську епоху, коли були започатковані наступні заходи: обов'язок поміщиків утримувати бідних, розповсюдження доходів серед опікуваних, організація світських благодійних закладів, виділення опіки в особливу галузь діяльності окремих державних установ. Розвиток системи соціального опікування відбувався у трьох напрямках – створення державної системи спеціальної допомоги і захисту, навчальних закладів, державних і недержавних суспільних товариств, системи меценатства. З 1796 р. бере свій початок відомство закладів Імператриці Марії, в якому були об'єднані заклади освітньо-виховного характеру, згодом Відомство завідувало будинками опіки, богадільнями, медичними закладами. У 1880 р. до нього входило 459 навчальних і благодійних закладів, з 1883 р. – Кураторство для сліпих і Кураторство для глухонімих.

Значну роль у справі навчання, виховання і громадського опікування цих дітей відіграла Катерина II, з ініціативи якої у 1764 р. був заснований «Воспитательный дом приема и призрения подкидышей и бесприютных детей», в якому утримувалися діти з вадами розвитку і прийнято накази про громадське піклування, котрі забезпечили освіту, лікування, боротьбу з вадами через створення народних шкіл, сирітських будинків, лікарень, притулків для тих, кого не можнавилікувати, будинків для психічно хворих, богадільень тощо. Як засвідчують джерела, у Києві у XIX ст. діяли психіатрична лікарня, богадільня на 295 місць, інвалідний будинок на 66 місць, 2 дитячі притулки та 5 аптек.

У XIX ст. широкого розмаху набуває система меценатства: доброчинна діяльність дитячого лікаря І.Троїцького, який у 1891 р. у м. Києві організував благодійне товариство для надання допомоги хворим дітям; коштом П.Харитоненка у 1898 р. була споруджена дитяча лікарня у м.Суми, на його фінансовому утриманні знаходились дитячий будинок та будинок перестарілих; родина цукрозаводчика Ф.Терещенка уславила себе добровільними пожертвами, безкорисною допомогою біднішим верствам населення, будівництвом лікарень; у 1912 р. за участі професора Е.Скловського у Києві організоване благодійне товариство «Яслі», що надавало різнобічну допомогу бідним дітям.

Починаючи з середини XIX ст., у різних губерніях Росії за ініціативи прогресивних громадських діячів, педагогів і лікарів було відкрито перші заклади для глухих дітей: школи у Львові (1830), Одесі (1843), Харкові (1869), у с.Тіге Таврійської губернії (1885), с. Вармс Херсонської губернії (1887); для сліпих дітей: у Києві (1884), Кам'янці-Подільському (1885), Харкові, Одесі (1887), Чернігові (1892), Полтаві (1894)» [3, 2]; для глухонімих: у Харкові (1896), на Київщині (1900). Цікаво, що вже на початку XX ст. почали створюватися перші заклади для розумово відсталих дітей: у 1904 р. за ініціативи дочок проф. І.Сікорського у Києві відкрився приватний «Лікарсько-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей»; у 1915 р. у Харкові діяли перші в Україні класи для розумово відсталих дітей при міських початкових училищах.

Систему ж державної спеціальної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку започатковано після революції 1917 р. Зазначимо, що за період 1918-1930 рр. в Україні «було розроблено нову методологію спеціальної освіти різних категорій дітей, новий зміст навчально-виховної роботи, побудований на принципах соціального виховання, створено диференційовану мережу спеціальних шкіл і нормативно-правову базу їх діяльності,

налагоджено підготовку кадрів» [3, 3]. У зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927-1935 рр.) у Радянському Союзі були створені спеціальні школи для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Варто зауважити, що спроби спільного навчання відбувалися постійно й обговорювались на різних педагогічних зібраннях: у 1924 р. на II Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося, що сліпі діти можуть вступати до загальних навчальних закладів з дозволу керівного органу.

У цей період, відмовившись від принципу благодійності, робочо-селянський уряд здійснював комуністичне соціальне забезпечення, при якому кожен інвалід, непрацездатний (дитина або дорослий) міг сподіватися на допомогу держави шляхом системи соціального забезпечення і соціального страхування. У 1918 р. з метою надання цілеспрямованої державної допомоги тим, хто її потребує, було створено Наркомат соціального забезпечення (НКЗС). У 30-ті роки ХХ ст. основним завданням НКЗС було проголошено роботу з працевлаштування та навчання інвалідів різних категорій, надання допомоги сліпим і глухим, з 1937 р. НКЗС займався й організацією матеріально-побутового, культурного, лікувально-оздоровчого, санаторно-курортного обслуговування інвалідів.

З 1930 р. осередком для науково-дослідної і методичної діяльності став створений у м. Харкові Інститут фізичної дефектології, співробітники якого досліджували й удосконалювали методи навчання, розробляли зміст навчання та виховання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Питання організаційних форм і методів навчально-виховної роботи у спеціальних школах висвітлювались у наукових публікаціях тогочасних наукових видань («Шлях освіти», «Питання дефектології»). Серед них вагомими були публікації І.Аптера, О.Володимирського, Р.Зеймана, Ц.Картузанської, М.Котельникова, І.Левінсона, Н.Миролюбова, В. та М.Тарасевич, Н.Сибірцевої, І.Соколянського, О.Щербини та багатьох інших.

Станом на 1941 р. в «Україні функціонувало 128 спеціальних шкіл, у яких виховувалося 14100 учнів. Серед них: 84 спеціальні школи для глухих, 25 допоміжних шкіл, 17 шкіл для сліпих і 2 – для слабкозорих» [3, 4].

Відразу після Великої Вітчизняної війни НКЗС зобов'язувався розширити мережу спеціальних шкіл та шкіл-інтернатів і підвищити ефективність їх роботи. Науково-пошукова робота з проблем навчання, виховання та розвитку дітей різних категорій здійснювалася в Науково-дослідному інституті дефектології УРСР. Після закриття інституту (1955) ці ж питання розроблялися у відділі дефектології, секторі логопедії, відкритих при НДІ педагогіки УРСР та відділі спеціальної психології при НДІ психології УРСР.

Слід зазначити, що 60-і роки ХХ ст. виявились особливо сприятливими для розширення мережі спеціальних шкіл, створення мережі спеціальних закладів для дітей з різними порушеннями розвитку; 70-80-і рр. характеризувалися суттєвими змінами у структурі спеціальної школи, йдеться про перехід до 8 типів спеціальних закладів, поліпшення змісту навчання і виховання учнів, а також навчально-методичного та законодавчо-нормативного рівні їх діяльності; намітився напрямок на тісніший зв'язок школи з життям, збільшення обсягу загальношкільних знань і практичних умінь і навичок для підготовки учнів до самостійного життя. Таке нове завдання спеціальних шкіл спричинило проведення низки експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення закономірностей, особливостей психофізичного розвитку всіх категорій дітей та розробки системи педагогічних порушень та їх корекції, діагностичних методик. Активну участь у цьому процесі взяли А.Гольдберг, І.Єременко, І.Моргуліс, В.Синьов, Є.Соботович, Н.Стадненко, М.Ярмаченко та ін.

Разом з вибором Україною незалежності та демократичного напряму розвитку суспільства, визнанням у 1991 р. Конвенції ООН «Про права дитини», посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. «Політика інтеграції дітей із розладами в загальноосвітні школи стала обов'язковою складовою реформування спеціальної освіти. Набула свого поширення вона завдяки батькам, які почали спонукати педагогів залучати дітей із вадами до звичайних класів. Саме батьки перші зрозуміли неадекватний характер спеціальних програм і були сповнені бажанням зірвати тавро сегрегації з системи освіти дітей з особливими потребами. Родини воліли, щоб їхні діти залишились у рідних

домівках, де до них ставилися б як до повноправних членів сімей. Саме цьому сприяла інклюзивна освіта» [4, 17].

Зазначимо, що інклюзія – «процес реального включення інвалідів до активного суспільного життя» [5, 11], відтак в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

З початку розбудови України як незалежної демократичної держави науковці не залишилися осторонь соціально-державницьких проблем суспільства. Інтегрування в суспільство людей з обмеженими можливостями, та їх професійна підготовка регламентовані Конституцією України, Всесвітньою Декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990), Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я»; Указами Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (2005); Постановами Кабінету Міністрів України «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2003), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004); Наказами Міністерства освіти і науки України: «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001), «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005), «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (2008), «Про заходи Міністерства освіти і науки України на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009) тощо.

Зазначимо, що останнім часом намітилися відчутні позитивні зрушення в напрямі реалізації моделі спільного навчання здорових дітей і дітей з вадами: щороку в Україні на 1,5-2 тис. зменшується кількість вихованців інтернатних закладів для дітей з особливими потребами. Це пов'язано з інтеграцією їх у звичайні школи. Однак, визначаючи інтеграцію як одне зі стратегічних завдань розвитку спеціальної освіти, варто наголосити на повному збереженні спеціальних установ, які успішно функціонують на території України та відкритті нових спеціальних закладів, відповідно до інноваційних освітніх моделей. Ця принципова настанова стратегії розвитку спеціальної освіти в Україні враховує відсутність законодавчої, економічної та кадрової баз для широкого впровадження інтегрованого навчання. «Перш за все варто врахувати, що не декларативна, а справжня освітня інтеграція не дешевше традиційної спеціальної освіти, а на порядок дорожче, забезпечити освітню інтеграцію більшості частини дітей з обмеженими можливостями в змозі економічно стабільно, розвинена держава. Безперечно, намагатися забезпечити умови для освітньої інтеграції необхідно, однак будуючи світлицю майбутнього, не варто руйнувати фундамент минулого» [2, 43].

Водночас наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визнання унікальності кожної дитини, зумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну, домінантою якої є «освіта для всіх, школа для всіх». Формуючи державну політику в галузі спеціальної освіти Інститут спеціальної педагогіки АПН України за сприяння Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, а також за ініціативою Всеукраїнського фонду "Step by Step" проводить широкомасштабний науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація й інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Учасниками експерименту стали освітні заклади 16

областей України (міст Києва, Дніпропетровська, Полтави, Львова, Івано-Франківська, Білої Церкви та ін.)

Отже, вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створенням відповідних побутових умов.

Відтак, обираючи шлях інтеграції дітей з особливими потребами у суспільне життя, необхідно розуміти, що реалізація інтегрованого навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку міністерств освіти і науки, молоді та спорту, охорони здоров'я, соціальної політики; формування адекватного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями; з цією метою важливе об'єднання зусиль фахівців, громадськості, благодійних неурядових, релігійних організацій, комерційних структур.

1. Про інклюзивне навчання // Практика управління закладами освіти. – 2009.- № 10.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / За заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К., 2012.
3. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія. – 2004. - № 1.
4. Мігалуш А. Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання – основа інтеграції в суспільство людей з особливими потребами // Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць / Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2009.- № 6/8.
5. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення // Практика управління закладами освіти. – 2010.- № 4.

ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

В.К.Звєкова

(кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье анализируется проблема здоровьесберегающего отдыха детей. Рассмотрены некоторые подходы к решению этой проблемы. Выявлены ценности личности, которые формируются в процессе здоровьесберегающей деятельности.

The article investigates the problem of optimization of health service leisure of children. The basis methodological reference points of resolution of this problem are considered. Values which are formed in health service leisure are exposed.

Сфера вільного часу дітей, їх дозвілля завжди були об'єктом педагогічної науки. Причому дослідники досить активно розглядають культурне дозвілля не лише в педагогічному аспекті, а й у філософському, соціологічному, психологічному. Проблема формування готовності студентів до організації культурно-дозвіллевої діяльності школярів є актуальною у зв'язку з необхідністю пропаганди здорового способу життя у суспільстві, активізації розвитку у молоді культури здоров'язбереження, підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів до розробки й упровадження стратегій оптимізації дозвілля дітей, саме тому розв'язання проблеми культурного дозвілля школярів набуває державного значення.

Дозвілля — це особлива сфера соціалізації дітей, у якій природно реалізуються їхні інтереси і потреби, особистісні та соціальні амплуа, розвивається активність, творча ініціатива, здійснюється пошук нових ціннісних орієнтирів шляхом вільного вибору видів діяльності.

Виходячи з того, що культура суспільства являє собою складну багатогранну систему, складовими якої виступають мова, мистецтво, наука, політика, релігія, традиції, звичаї, ідеологія, під дитячою дозвіллевою культурою розуміється стан і рівень організації дозвілля дітей у суспільстві на певному етапі його розвитку. Дитяча дозвіллева культура втілює національні, етнорегіональні, сімейні та дитячі традиції (духовні, святкові, художні, ігрові), відтворює світосприйняття дитини, сприяючи реалізації різноманітних потреб особистості (пізнавальних, комунікативних, творчих, естетичних, розважальних, гедоністичних). Дозвіллева культура особистості являє собою певну інтегративну якість, що виявляється на індивідуальному рівні організації вільного часу, реалізується через систему установок, знань, цінностей, емоцій у різноманітних видах дозвіллевої діяльності (грі, художній і технічній творчості, спорті, спілкуванні). Сфера дозвілля посідає пріоритетне місце в сучасній системі національного виховання, оскільки в ній найбільш повно акумулюються та відтворюються народні традиції, звичаї, свята, обряди, декоративно-ужиткове мистецтво та фольклор. Але на сучасному етапі розвитку нашої держави ще й досі залишається актуальною проблема дитячого дозвілля: діяльність дитячих гуртків, клубів, спортивних секцій здебільшого не контролюється. Триває процес комерціалізації дитячого дозвілля, що позбавляє дітей з малозабезпечених сімей можливості відвідувати такі заклади. Водночас на цьому тлі з'явилося безліч комерційних комп'ютерних та інших клубів, де діти і підлітки за плату мають доступ до ігор, зміст яких ніким не контролюється.

Серед провідних пріоритетів освітньої сфери одним із найбільш значущих є виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя під час дозвіллевої діяльності школярів. Системний синтез наукових позицій В.Бесєдіної, Ю.Стрельцова, Б.Тітова [1; 2; 3] та ін. дозволяє нам стверджувати, що дозвілля – це є такий вид діяльності, який надає можливість людині цілеспрямовано самоформувати й самовиявляти власну сутність, суб'єктну істотність, унікальність на благо особистісного й суспільного благополуччя. Основними компонентами дозвілля школярів доцільно розглядати мотиви, прагнення, знання й уміння, що забезпечують усебічний поступовий цілеспрямований розвиток особистості дитини, формування у неї

системи гуманістичних цінностей, оволодіння нею навичками доцільного, ефективного, наповненого життєвим сенсом активного відпочинку.

Аналіз наукового фонду (Л.Соколенко, Т.Титаренко, Є.Чернишова, В.Шкуркіна) свідчить, що під сутністю здоров'язбереження доцільно розуміти таку діяльність дітей та молоді, котра спрямована на розвиток їхніх духовно-моральних якостей, укріплення здоров'я, усвідомлення важливості занять спортом. Принципового значення набуває виховання у дітей і молоді цінностей здорового способу життя, ідеалу здорової людини, котра спроможна реалізувати свою сутність, формувати норми високої моральної поведінки, прагне зберегти своє та життя інших людей, переконана у шкідливості негативних звичок. Оволодіння школярами всією системою знань про здоровий спосіб життя та засобів його досягнення є вкрай важливим.

Значущим видається також фізичне загартування дітей, виховання сили волі та позитивного ставлення до фізичної культури й спорту. На основі означеного вище виокремлюємо такі компоненти здоров'язберігаючого дозвілля школярів: *духовно-ціннісний, когнітивний, фізичний*.

Одним із засновників теорії про активне дозвілля був І.Сеченов, котрий доводив, що найефективнішим відпочинком є не повний спокій стомлених м'язів, а відпочинок, пов'язаний з діяльністю інших, не стомлених м'язів. Активне дозвілля й відпочинок стимулюють рухову функцію організму, обмін речовин, нервову систему. Оптимізація дозвілля дозволяє зберегти працездатність особистості, її гармонійний розвиток і здоров'я.

Під дозвіллям дітей розуміють вільний від занять час, що використовується для читання, занять мистецтвом та технікою, ігор, прогулянок, спорту, - всіма видами корисної діяльності відповідно до інтересів школярів.

Аналіз наукової літератури (І.Бестужев-Лада, В.Дімов, Г.Євтеєва, О.Молчан, Н.Яременко) свідчить, що існує декілька позицій щодо психолого-педагогічної сутності феномена „дозвілля”. Так, ряд науковців (І.Бестужев-Лада, В.Дімов, В.Піча) вважають, що дозвілля є спрямованим на пасивний відпочинок, рекреацію, споживання культури, розваг. У дозвіллевій діяльності особистість вдосконалює себе, розвиває свої творчі здібності, продукує матеріальні й духовні цінності.

На доцільності підтримки емоційного здоров'я, переборення особистих недоліків, формування характеру в ході дозвіллевої діяльності акцентовано увагу в наукових працях Н.Яременко. Ми цілком згодні з позицією, відповідно до якої дозвілля сприяє актуалізації всього найкращого потенціалу особистості.

На суб'єктно-особистісному характері розгортання культурно-дозвіллевої діяльності наголошував Ю.Стрельцов, який стверджує, що ритм і темп дозвілля цілком залежать від спрямованості та прагнень особистості. У дозвіллевих заняттях виявляється самостійність, увесь спектр позитивних емоцій, бажання самовтілюватися у вільній аматорській діяльності. Ним визначено такі види культурно-дозвіллевої діяльності: навчально-пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, культурно-творчу, пропагандистсько-організаторську. При цьому науковець виокремлює два напрями функцій ціннісно-орієнтованої культурно-дозвіллевої діяльності: перший напрям – засвоєння певних цінностей, другий – вироблення власних оцінок, поглядів і позицій. Функціями культурно-творчої діяльності, що відбивається в мистецтві, технічній творчості, рукоділлі, виступають розвиток естетичного світогляду особистості. Значна роль у культурно-дозвіллевій діяльності відводиться Ю.Стрельцовим аматорському виконавству. Поряд з аматорським виконавством пріоритет у забезпеченні ефективності дозвіллевої діяльності належить й авторській самодіяльності, яка має на меті створення нових художніх смислів. Естетична активність на дозвіллі проявляється також і в художньо-критичній діяльності, у процесі якої особистість визначає ідейно-естетичне наповнення творів мистецтва. Системоутворювальним компонентом культурно-дозвіллевої діяльності, на думку Ю.Стрельцова, є дозвіллеве спілкування, оскільки воно сприяє забезпеченню результативної взаємодії людей з метою розвитку й саморозвитку. Науковець виокремлює два типи спілкування: соціально орієнтоване й особистісно орієнтоване – перше реалізується у великій групі (колективі, суспільстві), друге – передбачає встановлення контакту „вільного” (не пов'язаного з будь-якою діяльністю) або „дійового” (у ході практично-предметної діяльності).

При цьому небезпідставно наголошується, що дозвілєве спілкування сприяє свідомому використанню особистістю спільної культурної діяльності для самовдосконалення. Метою дозвілєвих занять є задоволення потреб у знаннях, отримання естетичної насолоди, забезпечення відпочинку, самореалізація особистості в творчості [2].

Цілком слушною, на наш погляд, є позиція В.Бесєдіної, котра розглядає дозвілля як діяльність у вільний час (відпочинок, творчість, спілкування, самовиховання), що сприяє реалізації та розвитку культурних потреб людини.

Принципово важливим методологічним підґрунтям забезпечення ефективного здоров'язбереження дітей є положення І.Беха про те, що „здоров'я виступає основною життєвою цінністю людини” [4, 216]. Науковець наголошує на тому факті, що сьогодні здоров'я сприймається не лише у смислі свободи від хвороби, але як засіб реалізації своїх можливостей: „здоров'я при цьому виступає не просто як щось безмірне, а як те, що співвідноситься із здібностями людини” [4, 216]. Підготовка студентів до організації збереження здоров'я школярів має передбачати виховання у майбутніх учителів індивідуального ідеалу здоров'я, прагнень до самореалізації на своєму „психологічному оптимумі” [4, 222], відповідальності за ефективність формування у дітей здорового способу життя.

У професійно-педагогічному напрямі зосереджено дослідження, в котрих розкриваються провідні вимоги щодо особистості та діяльності вчителя в ракурсі оптимізації здоров'язберігаючого дозвілля дітей.

Про доцільність підготовки вчителя до організації соціально корисного відпочинку дітей наголошував К.Ушинський у роботі „Праця в її психічному і виховному значенні”. Науковець наполягав, що час на дозвілля має бути обов'язково насиченим справами, які розвивають особистість дитини: „більш за все необхідно, щоб для вихованця стало неможливим те лакейське проведення часу, коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, тому що саме в ці хвилини псується голова, серце й мораль” [5, 52].

Пріоритетним напрямом дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалася під керівництвом С.Шацького, була підготовка педагога до виховання дітей, озброєння його необхідними методами забезпечення ефективного дозвілля. Здоров'язбереження, суспільно-корисна праця, активний відпочинок були умовами функціонування створених науковцем літньої трудової колонії „Бадьоре життя”, товариства „Дитяча праця та відпочинок”. Провідною метою С.Шацького було забезпечити готовність учителів до гармонійного поєднання естетичного й трудового виховання як засобу розкриття творчих сил школярів. В цьому процесі особливо значущим є соціальне довкілля, колектив, у якому розвивається особистість дитини [6].

На необхідності формування вмінь у вчителя застосовувати засоби здоров'язберігаючого дозвілля наголошував і А.Макаренко, котрий закликав вихователів до організації такого відпочинку дітей і молоді, який активізує розвиток особистості та сприяє вихованню мужності, сили волі, внутрішньої дисципліни, рішучості, цілеспрямованості, готовності допомогти іншим [7].

У смисловому полі гуманістичної педагогіки – провідної парадигми розвитку сучасної освіти – підготовка вчителів передбачає досягнення такої макромети: розвиток себе заради розвитку молодого покоління, вдосконалення дітей і постійне самовдосконалення в професійній діяльності, самозростання поряд із моральним, розумовим, фізичним зростанням школярів. Призначення педагога-гуманіста – вдосконалення себе, кожної окремої дитини, людства в цілому. Ці аксіоматичні положення й визначають сучасну методологічну „тканину” професійного становлення вчителів у національному й світовому контексті.

Отже, є всі підстави стверджувати, що дозвілля – це активна, усвідомлювана, особистісно-контрольована діяльність, що сприяє актуалізації ресурсів людини в обраному нею темпі. А тому нам видається принципово актуальним дослідження проблеми культурного дозвілля школярів у контексті підготовки майбутніх учителів до організації здорового способу життя учнівської молоді. У зв'язку з цим слід звернути увагу на необхідність модернізації, вдосконалення змісту, форм і видів дозвілєвої діяльності, зокрема, на основі врахування зарубіжного досвіду,

визначення пріоритетних напрямів та принципів виховної політики для задоволення й розвитку культурно-дозвіллевих потреб і запитів різних вікових груп дітей та молоді.

1. Беседина В.А. Нравственное воспитание молодежи в клубе: (Психологические и культурные аспекты). – Л., 1988.
2. Стрельцов Ю. А. Культурология досуга : Учебное пособие. – М., 2002.
3. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и молодежи в сфере досуга. – СПб., 2003.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К., 2003.
5. Ушинский К. Д. Воспитание человека: Избранное. – М., 2000.
6. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М., 1980.
7. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 5 т. / Под общ. ред. А.Петровского. Т.2: Педагогическая поэма. Ч. 3. – М., 1971.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.С.Золотарева

(кандидат педагогических наук, доцент,
Измаильский государственный гуманитарный университет)

У статті розглядається становлення у методиці поняття міжкультурної комунікації та її формування на основі інтеграції різних гуманітарних наук і їх методів, виявляється зв'язок і взаємозалежність викладання іноземної мови та міжкультурної комунікації.

The article deals with the problem of the formation in definition intercultural communication and its forming on the basis of the process of different humanitarian sciences integration and their methods. Some aspects of connection and intercourse in teaching foreign languages or intercultural communication are investigated.

Анализируя тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам второй половины XX века, Д.Дэвидсон и О.Д.Митрофанова пишут: «С 50-х до 80-х в мире существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: «обучение языку» сменилось «обучением языку как средству общения», на смену чему пришло «обучение общению на иностранном (русском) языке» или «обучение иноязычному общению» [1, 3].

Динамика развития методической мысли показана Е.И.Вишневым (1983). Взяв за основу три фундаментальных и наиболее ощутимых аспекта, характеризующих язык в его естественном состоянии – лингвистический, психологический и социальный, он соотносит их с соответствующим подходом к обучению иностранному языку. При этом под лингвистическим аспектом языка понимается его физическое выражение, которое обычно имеет звуковую или графическую форму, а также то, что обычно называют значением [2]. В методике данный аспект выражается двумя понятиями: языковой материал (звуки, слова, средства оформления речи и др.) и речевой материал (словосочетания, предложения, сверхфразовые единства и тексты). Что касается психологического аспекта, то он вносит в понятие «язык» процессуальный смысл и предлагает лингвистам рассматривать язык как деятельность, а методистам – обучение иностранному языку как процесс формирования способности к речевой деятельности. Подход к языку с этой точки зрения дал основание психологам, психолингвистам, а затем и методистам выделять в качестве объектов изучения и усвоения иностранного языка навыки и умения, которые составляют структуру не только речевой, но и всякой другой деятельности [3]. Выделение социального аспекта обусловлено коммуникативной функцией языка. С этой точки зрения язык выступает не просто в виде самостоятельной речевой деятельности, а в функции средства, орудия общей деятельности человека.

В зависимости от того, какой из аспектов является исходным, базовым для определения стратегии обучения иностранному языку, выделяются три подхода к обучению этому предмету: лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный.

В современной лингводидактике понятие «подход» рассматривается как методологическая основа методической системы обучения иностранному языку [4; 5]. Обоснование той или иной методической системы может осуществляться с позиций различных наук, являющихся базисными или смежными по отношению к методике. Таким образом, от того, данные какой науки учитываются в первую очередь, определяются и подход.

Лингвистический подход, который лежал в основе методической науки послевоенных лет, опирается на господствовавшее долгое время в лингвистике и, следовательно, в методике противопоставление понятий «язык» и «речь». Данный подход предполагает расчлененное во времени последовательное усвоение материала, организованное в виде различных подсистем, текстов по тематическому принципу и др., и так называемую активацию данного материала, которая должна развивать умение говорить на изучаемом языке.

Условно-коммуникативный подход получил распространение в 1960-ые годы. Становление условно-коммуникативного подхода было подготовлено сознательно-практическим методом, развиваемым в науке и практике и ознаменовавшим собой перенесение аспекта с лингвистического акцента языка на психологический.

Условно-коммуникативный подход ориентирован на формирование умений и навыков речевой деятельности, т.е. навыков и умений построения речевого высказывания или цепочки высказываний. В контексте данного подхода главное внимание уделяется обучению умениям оперировать лингвистическим материалом. В этом случае речь идет о формировании лексических, грамматических и фонетических навыков как психологической составляющей иноязычной письменной и устной речи. Таким образом, в рамках условно-коммуникативного подхода делаются попытки вплотную подойти к обучению коммуникации, но она еще не занимает центральное место в исследовании методистов.

Коммуникативный подход предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому обучению. Правда, Е.И.Вишневицкий соотносит коммуникативный подход с вопросами развития умений и навыков коммуникативного поведения. Однако в контексте актуальных воззрений на сущность вербального общения в основе этого подхода лежит социальное взаимодействие обучаемых. Поскольку данный феномен реализуется во множестве целенаправленных актов совместно действующих субъектов, вряд ли уместно говорить об актуальности такого термина, как «коммуникативное поведение» [6, 25]. Своеобразной альтернативой понятию «коммуникативное поведение» является понятие «текстовая деятельность», которое представляет собой мотивированный обмен текстами, т.е. потоком текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения [6, 52].

В течение рассматриваемого периода менялось также отношение к аспектам культуры в обучении иностранным языкам. До 1960-х годов культура присутствовала как самостоятельный элемент, сопряженный со знаниями о стране изучаемого языка. Овладение ими должно было способствовать формированию у обучаемых преимущественно представлений о духовных ценностях народа усваиваемого языка. В 1970-е годы этот элемент неразрывно входит в содержание обучения учебному предмету «иностранному языку». Именно в этот период высказываются прогрессивные идеи о том, что овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке [4; 5]. В это время область применения социокультурных аспектов ограничивается лишь прагматическими целями – развитием умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

Начиная с середины 1980-х годов, интенсивно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания предмета. Однако если в этот период данные идеи увязываются с разработкой проблемы коммуникативной компетенции, то уже в 1990-е годы в методический «обиход» уверенно входят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение». Именно в эти годы коммуникативная методика переходит в новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучаемых. Данный этап предполагает актуализацию личности обучаемого на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры [9].

Не случайно новое направление в развитии коммуникативной методики увязывается с такими понятиями, как «социокультурный подход», «интегрированное страноведение», «культуроведческий подход», «межкультурное обучение».

Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Оно обусловлено целым рядом объективно существующих факторов.

В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого

развития социально активной и самостоятельной личности. К такому «механизму» можно с полным правом отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа – принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи.

Кроме того, в наступающем новом многомерном и многокрасочном, с точки зрения языков и культур, мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчеркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

В последние годы стало очевидным, что коммуникация представляет собой не передачу от адресата к адресату определенных битов неизменной информации. Общение протекает тем успешнее, чем шире зона пересечения этих пространств. Коммуникантам важно владеть ядром знаний и представлений, которое является достоянием всех членов лингвоэтнокультурного сообщества. Именно этим и объясняется тот факт, что межкультурная коммуникация становится в настоящее время предметом интересов и философов, и лингвистов, и психологов, и лингводидактов, и методистов.

Как отмечалось выше, межкультурная коммуникация рассматривается как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам [10].

В условиях межкультурного взаимодействия между общающимися складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [10, 6]. Это значит, что в условиях межкультурного общения его участники, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно пытаются учесть также и иной языковой код, иные обычаи и традиции, иные нормы социального поведения.

Весь период развития коммуникативного подхода (вплоть до середины 1980-х годов) доказал, что умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально.

Обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и в обучении этому языку. Нельзя не согласиться с О.А. Леонтовичем, что для адекватной межкультурной коммуникации необходимо соответствие картин мира коммуникантов. Перемещение в новое культурно-языковое пространство требует от иноязычного коммуниканта корректировки собственной картины мира и приведение её в соответствие с изменившимися условиями [11, 139]. Представляется важным вывод В.И. Карасика, что принципиально важной для понимания этнокультурной специфики является ценностная картина мира — часть языковой картины мира, моделируемая в виде взаимосвязанных оценочных суждений соотносимых с юридическими, религиозными, моральными кодексами [12, 224].

Следовательно, культурологический подход к обучению межкультурному общению и его главные принципы могут быть представлены с культурологических (социокультурная, историко-культурная, этнокультурная база), этнопсихологических (национально-специфические модели поведения, культурно-обусловленные ситуации общения) и психолингвистических (механизмы порождения и восприятия высказываний, связь языка и мышления, особенности языка и речи) позиций.

Необходимость формирования у студентов способности к межкультурной коммуникации обусловила актуальность обоснования закономерностей процесса овладения человеком любого возраста неродным языком в языковой среде, а также анализа факторов, детерминирующих успешность / неуспешность протекания этого процесса [13]. Методическая наука проявляет

особый интерес к последовательной экстраполяции ряда результатов, полученных в сфере исследования этих закономерностей, на процесс обучения иностранному языку.

В науке сложились разные, подчас диаметрально противоположные, подходы к описанию механизмов овладения иностранным языком в учебных условиях. Все они могут быть обобщены в научных предположениях относительно того, каким образом можно в общем плане описать процесс овладения иностранным языком [14]. Анализ показывает, что основные различия между ними сводятся к трем моментам. Первые два связаны с проблемой взаимоотношения родного и иностранного языков, а также врожденных способностей человека к языку и приобретаемого/ приобретенного языкового и речевого опыта в изучаемом языке, а третий – с определением психолингвистических механизмов, которые обеспечивают процесс овладения языком.

В рамках изучения особенностей процесса с целью обучения иностранным языкам мы рассмотрим готовность и способность к ведению диалога культур. Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Под культурой мы понимаем все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует ее. Понимание того, как географическое положение и климат страны определяет ее быт, экономику и традиционные связи, знания основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчает задачу межкультурного общения, помогает находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог на равных. Таким образом студенты приобретают знания, речевые навыки, умения обеспечивающие возможность эффективного участия в межкультурном общении. На наш взгляд, межкультурное общение – это взаимодействие участников коммуникации, принадлежащих к разным культурным сообществам, с целью установления взаимопонимания и взаимодействия в различных ситуациях речевой деятельности. Так, например, в свете концепции В.А. Масловой: каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира. То, что значимо в одной культуре, может не иметь никакого значения в другой [15].

В условиях обучения иностранному языку в вузе при формировании социокультурной компетенции учитывается опыт, приобретенный на занятиях в средней школе, а его дальнейшее развитие происходит с учетом этапа обучения и профиля вуза. На основном и продвинутом этапах обучения иностранному языку проводится углубленное знакомство с социокультурными средствами общения при максимальном учете интересов и будущей специальности студентов.

Согласно требованиям типовой учебной программы по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей, социокультурная компетенция студента формируется из знаний страноведческого характера, сведений о социальных нормах поведения, о традициях и обрядах, принятых в среде носителей языка, а также о способности пользоваться такими знаниями в межкультурном общении.

В процессе занятий предусматривается подготовка студентов к межкультурному общению в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения с учетом их будущей специальности. Занятия организуются по тематическому принципу, которые в соответствии с учебным планом распределяются по семестрам обучения в вузе.

Отметим, что социокультурная тематика занятия охватывает следующие темы: речевой этикет, знакомство, рабочий день, свободное время, погода, интересы, сведения о стране, природа, праздники, образ жизни, государственное и политическое устройство, выдающиеся люди, увлечения, образование, социальная и культурная жизнь, пресса, средства массовой информации.

Профессионально-деловой аспект занятий в рамках формируемой социокультурной компетенции реализуется на занятиях, посвященных таким темам, как «Человек и природа», «Профессия», «Экология, защита окружающей среды», «Деловое общение», «Трудоустройство», «Деловые письма», «Научная жизнь страны изучаемого языка».

Многолетний вузовский опыт свидетельствует о том, что интерес студентов вызывают также:

- социокультурный опыт носителей языка (предпочтительные формы досуга, основные туристические маршруты, формальные / неформальные отношения на работе, отношения внутри семьи и между поколениями, межнациональные отношения, социальные отношения в обществе, отношение к доходам, образованию, искусству, религиозные и общественные объединения);

- особенности вербального / невербального поведения, общительность/необщительность, инициирование контакта с незнакомым, частотность оценочных высказываний, продолжительность диалога, жесты, мимика, громкость речи).

В результате знакомства с социокультурными средствами общения на продвинутом этапе студенты должны уметь:

- замечать формы и речевые образцы, зависящие от характера ситуации и отношений партнеров;

- выбирать средства языкового выражения в соответствии с ситуацией общения и нормами языка;

- распознавать средства выражения вежливости по отношению к старшему по возрасту или статусу, к незнакомым и близким участникам общения;

- адекватно реагировать на наличие/отсутствие соответствующих средств вежливости в речи иноязычного собеседника;

- приспособлять свою речь к условиям общения, опираясь на речь партнера по коммуникации и свое представление о средствах, которые должны быть использованы;

- уметь объяснить свой выбор языковых и социокультурных средств и исправлять ошибки в речи собеседника.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение межкультурному иноязычному общению дает возможность сравнивать, принимать нормы и ценности другой культуры, создает условия для культурного творчества студентов.

Нам представляется возможным дальнейшее исследование, направленное на изучение дидактических основ и новых эффективных методов в обучении межкультурному общению.

1. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект //Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. – М., 1990.
2. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1983. — №6.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. — 6-е изд. — М., 2009.
5. Колкова М.К. Современная методика соизучения иностранных языков и культур: Методическое пособие / Под общ. Ред. М.К. Колковой. — СПб., 2011.
6. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология /Под ред. А.А.Леонтьева. – М., 1980.
7. Fries Ch. The Structure of English. – New York, 1952.
8. Lado R. Lanquaqe Testinq. – New York, 1961.
9. Neuner G. Methodik und Methoden: Uberblick //Handbuch. Fremdsprachendidaktik, 1989.
10. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М., 1989.
11. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. — М., 2007.
12. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. — М., 2004.
13. Klein W. Zweitspracherwerb. Eine Einfuhrung. – Frankfur am Main, 1987.
14. Bausch K.R., Kasper G. Der Zweitspracherwerb: Moqllichkeiten und Grenzen der grossen Hypothesen // Linquistische Berichte.-1979.
15. Маслова В.А. Язык как символический ключ к культуре. — М., 2008.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ: РЕГІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД

Д.Г.Іванова

(кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В работе раскрыта актуальная проблема своеобразия современной дистантной семьи как фактора социализации подростка. Определены условия социализации подростков в дистантной семье. Изучены основные теоретические основы функционирования социальной среды, которая организовывается с учетом потребностей и проблем дистантной семьи.

The actual problem disclosed identity of modern distant family, as an agent of socialization of the teenager. The conditions of socialization of adolescents in a distant family. Major studied the theoretical basis of functioning social environment which is based on the needs and concerns of the family.

Світова спільнота потерпає від економічних негараздів, військових конфліктів, міжнародних протиріч, екологічних катастроф та інших проблем, які штовхають багатьох сімейних людей на переміщення по території планети, що деформує сімейні стосунки. За даними Міжнародної організації праці, на початок ХХІ сторіччя глобальна трудова міграція становить близько 120 млн. осіб, тобто 2,3 % світового населення. Сучасна ситуація в Україні (економічна криза, нагнітання соціального та політичного напруження, міжетнічні конфлікти, зростаюча матеріальна і соціальна поляризація суспільства тощо) також значно загострила проблеми сім'ї: суттєво погіршилися умови реалізації основних соціальних функцій, що спричинило ускладнення життєвих обставин. Сьогодні за межами України перебувають близько семи мільйонів заробітчан. Тобто без батьківського піклування нині живе приблизно 7,5 – 9 млн. неповнолітніх [1].

Проблема з різною гостротою у різних формах виявляється в багатьох регіонах України. Особливо складне становище в західних областях – Рівненській, Тернопільській, Чернівецькій, Волинській, Закарпатській, Львівській, де на обліку в центрах зайнятості перебуває по декілька членів однієї родини. Не набагато краща ситуація в східних та південно-східних областях України. Тільки в Одеській області мешкає приблизно 20 тисяч дітей, батьки яких перебувають на заробітках, практично в кожному класі є один, двоє або й троє учнів, у котрих мама, тато, а іноді і двоє батьків знаходяться на відстані.

Такий стан речей спричинив цілу низку негативних суспільних явищ. Створюється несприятливий психологічний клімат у сім'ї, що позначається на її духовності, на виконанні однієї з її найважливіших функцій – вихованні підростаючого покоління. Сім'ї, члени яких тривалий час проживають на відстані один від одного, у науково-педагогічній літературі дістали назву дистантних. Появу в Україні таких сімей можна вважати новим соціальним феноменом сучасності [2].

Необхідно наголосити, що питання дистантних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій (Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда-Україна” у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка), науковців та практиків з соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи. Позитивним кроком у розв'язанні окресленої проблеми слід вважати виданий у грудні 2006 року МОН України спеціальний наказ „Про соціально-педагогічну та психологічну роботу з дітьми трудових мігрантів”, відповідно до якого психологічною службою системи освіти має проводитись робота щодо вирішення особистих проблем дітей, що виникають у них у зв'язку з від'їздом батьків за кордон, і робота безпосередньо з колективом, де перебуває дитина. Питання про дітей трудових мігрантів стали однією з тем міжнародного конгресу „Дитяча та юнацька психотерапія в Україні – 5-річний досвід роботи”, що відбувся у травні 2006 року у Львові. У результаті проведених у 2007 році досліджень експерти виявили здебільшого негативні зміни у поведінці дітей, батьки яких тимчасово

відсутні: пропуски занять без поважних причин, зниження успішності у навчанні, агресивна та неспокійна поведінка, вживання алкоголю та наркотиків, паління [3].

Водночас незважаючи на виключну актуальність, дистантна сім'я лише нещодавно стала об'єктом пильної уваги вітчизняних науковців. За результатами сучасних досліджень (Ф.А.Мустаєва, В.С.Торохтій, І.М.Трубавіна, С.Я.Харченко та ін.) встановлено, що дистантна сім'я – це може бути звичайна сім'я (бездітна, частіше малодітна або багатодітна), в якій життя для кожного члена подружжя проходить окремо через специфіку професії одного або обох шлюбних партнерів. До них можуть відноситися сім'ї: моряків, річковиків, полярників, геологів, нафтовиків, космонавтів, військових, артистів, спортсменів, бортпроводників поїздів далекого прямування та представників багатьох інших професій. У середньому число таких сімей сягає 4 – 6% від загальної кількості. Автори схиляються до зарахування її до неблагополучної сім'ї за особливими умовами життя – як сім'ю з недостатньою турботою, з нестійким батьківством [4].

Соціальний і виховний досвід сім'ї є важливою галуззю досліджень у соціальній педагогіці (Л.Буєва, О.Вишневський, Н.Голованова, А.Мудрик) і отримує своє наукове узагальнення в сімейній педагогіці як самостійному напрямку (Л.Божович, Б.Ковбас, В.Костів, О.Лещенко та ін.). Проблеми первинної соціалізації дитини висвітлюються в роботах Н.Н.Авдєєвої, З.В.Артеменко, Л.М.Завацької та ін. У вирішенні практичних завдань сімейного виховання істотний внесок зроблено дослідженнями з психології та психотерапії сім'ї (Ю.Акименко, О.Скрипченко, Л.Долинська, В.Кравець, Д.Струнникова та ін.).

Аналіз життєвої ситуації, що складається в сім'ях, де батьки перебувають за кордоном на заробітках, здійснювали Д.І.Пенішкевич, зокрема, диференційовано дистантні сім'ї на благополучні і неблагополучні. О.В.Двіжона, Т.В.Дорошок, Л.П.Ковальчук, Т.О.Кривко, Н.І.Куб'як, Я.М.Расвська, Т.А.Равлюк проаналізували взаємовідносини між членами сім'ї, проблеми виховання дітей у дистантних сім'ях, запропонували методики соціально-педагогічної роботи з подолання занедбаності дітей, які виховуються в таких сім'ях [5].

На думку сучасних дослідників (Т.Г.Веретенко, Н.В.Заверико, Н.І.Куб'як, Д.І.Пенішкевич та ін.), особливо гостро кризові прояви переломлюються саме в житті нестабільних і проблемних сімей (молода сім'я, неповна сім'я, дистантна сім'я), збільшуючи ризики розвитку сімейних дисфункцій і порушень соціалізації [6].

Значну частину дистантних сімей становлять родини моряків, чия професійна діяльність пов'язана з морем в умовах тривалого відриву від сімейного вогнища і які не випадково визначаються в науковій літературі як «хронічно розлучені родини» (L.Janiszewski). Даний тип сім'ї присутній в суспільстві споконвіку, ведучи свій відлік з тих пір, як людина почала освоювати морські простори. І сьогодні сім'ї моряків та річковиків утворюють свою культурну і демографічну нішу, складаючи істотну частину населення портових міст, виховуючи тисячі дітей, яким належить жити в суспільстві. Ця найактуальніша проблема стосується, зокрема, й нашого регіону, оскільки Ізмаїл – портове місто, багато сімей залежить від діяльності одного з найважливіших підприємств – Українського Дунайського пароплавства. Моряки та річковики надовго змушені залишати свої сім'ї, що спричиняє численні проблеми у сімейних взаєминах, впливає на психологічний клімат.

Разом з тим у психолого-педагогічній літературі ці сім'ї практично не вивчені. Існують лише поодинокі роботи в основному соціологічного характеру, в яких проблеми виховання в сім'ях моряків далекого плавання зводяться до аналогії з неповною сім'єю з батьківською депривацією (Z.Blazejewski, R.Grochocinska, M.Sussman, S.Steinmetz, I. Zakidalska та ін.).

У цьому зв'язку особливу цінність представляють дослідження L.Janiszewski та інших авторів (Mehlhorn, Schuster), у яких відзначається притаманне цим сім'ям почуття самотності й обмеження зовнішніх контактів. Доведено, що сімейні дисфункції можуть бути зумовлені специфікою життя батька на кораблі, де формується своєрідний екіпажний менталітет, особлива сім'я, що надовго замінює собою реальну сім'ю. З часом це призводить до зниження у чоловіка цінності внутрішньосімейних відносин і дезадаптації поведінки в сімейному житті. На цьому тлі процес соціалізації дітей зазнає певних деформацій і відрізняється нестійкою динамікою [7].

У цілому аналіз наукових робіт, присвячених дистантним сім'ям, виявляє протиріччя між необхідністю зміцнення соціалізуючих функцій цих сімей і відсутністю спеціальних соціально-педагогічних і психологічних досліджень у даному напрямі.

Метою статті є вивчення особливостей процесу соціалізації підлітків з дистантних сімей, аналіз регіонального досвіду їх соціально-педагогічного супроводу.

Відзначимо, що спектр проблем, з якими стикається дистантна сім'я, надзвичайно великий, але й доволі прогнозований. Це дає підстави здійснювати профілактичну соціально-педагогічну роботу з членами таких сімей вже на ранніх стадіях, а не боротися з наслідками порушень соціалізації підлітків. Назріла необхідність комплексного вивчення особливостей соціалізації дітей у дистантних сім'ях, зокрема й морських працівників, на основі психолого-педагогічного аналізу їх виховного потенціалу, загалом сімейного середовища як особливого простору життєдіяльності та важливого чинника соціалізації особистості дитини.

Серед головних проблем дистантної сім'ї визначено наступні: епізодичність виховних впливів на дітей; брак сімейних стосунків, що призводить до "емоційного відторгнення" батьків дітьми; протиставлення батьківських ставлень до дітей; непорозуміння дітей з мікросередовищем; неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей.

Провідними умовами успішної соціалізації підлітків у дистантній сім'ї виступають матеріальні та побутові умови життя; рівень розвитку сім'ї як колективу, характер стосунків між її членами; моральна, емоційно-психологічна та трудова атмосфера сім'ї, особистий приклад батьків; культурно-освітній рівень і професійні якості дорослих членів сім'ї; система і характер внутрішньо сімейного спілкування і спілкування сім'ї з оточуючими; рівень педагогічної культури дорослих (насамперед батька і матері); наявність вільного часу і характер організації сімейного відпочинку; розподіл між дорослими членами сім'ї виховних обов'язків; сімейні традиції тощо.

З огляду на важливість і актуальність порушених питань доцільним вважаємо соціально-педагогічний супровід підлітків із сімей з дистантним батьківством, що повинен здійснюватися у таких сферах, як сімейне виховання, шкільне виховання та виховання за місцем проживання. Головними напрямками його реалізації є освітній, психолого-педагогічний та посередницький, що вимагає застосування певного виду соціально-педагогічної діяльності (профілактичної, діагностичної, корекційної, реабілітаційної тощо).

Технологія соціально-педагогічного супроводу підлітків з дистантних сімей сприятиме зміцненню виховного потенціалу цих родин, ефективному вирішенню проблем соціалізації особистості дитини підліткового віку, якщо включатиме систему нижченаведених соціально-педагогічних заходів, а саме:

- соціально-педагогічна діагностика, що полягає у виявленні особливостей функціонування дистантної сім'ї та проблемних зон розвитку підлітків;
- соціально-педагогічна і психологічна підтримка дистантної сім'ї;
- соціально-педагогічна профілактика сімейних проблем на основі їх своєчасного виявлення та попередження;
- реабілітаційна робота, спрямована на соціально-психологічне та виховне відновлення сім'ї після від'їзду одного з батьків.

Така робота, з одного боку, сприятиме процесу реінтеграції дистантної сім'ї в суспільство та її повноцінному функціонуванню в якості соціального суб'єкта, а з іншого боку, слугуватиме профілактикою можливих деформацій у процесі соціалізації підлітків з даної категорії сімей.

Організація надання послуг сім'ї здійснюється через різні моделі взаємодії державних і недержавних організацій, а саме:

- модель взаємодії суб'єктів з державною домінантою;
- модель дуалістичних відносин, які реалізуються через управлінські рішення у формі спільних наказів, угод про співпрацю;
- робота фахівців спеціалізованих служб ЦССМ «Родинний дім», які спеціалізуються на розв'язанні проблем сім'ї, утворюють мультидисциплінарну команду для розв'язання комплексу проблем сім'ї.

Аналізуючи соціальну роботу центрів соціальних служб, підкреслимо, що в Ізмаїльському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ІМЦСССДМ) соціально-педагогічна робота з сім'єю проводиться у різноманітних формах: лекції та семінари (для учнів, студентів, молодих батьків, різних типів неблагополучних сімей); робота консультпункту, кабінету індивідуального консультування; клуби для дівчат, молодих жінок; клуб молоді сім'ї; школа батьківської підтримки; рекламно-інформаційні кампанії у співпраці з засобами масової інформації (радіолекторії, кінолекторії на місцевому телебаченні); благодійні акції; проведення соціально-психологічних тренінгів; сімейні свята, вечори, фестивалі, шоу-програми, конкурси, родинні ігри, вікторини, виставки з метою популяризації та поширення досвіду сімейного виховання, формування родинно-побутової культури, пошуку молодих талантів, організації вільного часу тощо. Наприклад, конкурси сімейних ерудитів: «Співуча родина», «Ідеальна пара», «Серця двох», «Наші родинні свята», «Наші сімейні традиції та реліквії» тощо.

Метою соціально-профілактичної роботи з дистантними сім'ями є робота з батьками, а також навчання, виховання та розвиток підлітків з дистантних сімей: підвищення рівня їхньої вихованості, формування моральної свідомості, культури поведінки, розвиток навчально-пізнавальної активності. Профілактична програма включає різноманітні заходи: вправи на розвиток гуманних якостей («Мікрофон», «Дав слово – дотримуй його»), формування культури зовнішнього вигляду («Зустрічають за одягом...»), культури мовлення та спілкування («Якості важливі дня спілкування»), культури здоров'я та культури праці («Суд над палінням»), виховання дисциплінованості («Умій почекаати»), розвиток пізнавальних процесів з метою підвищення рівня успішності («Уяви, що вийде», «Як розвивалися події»), корекцію страхів, агресивності, тривожності («Фортеця» та ін.). Завдання доцільно пропонувати у вигляді тестів, незакінчених речень, рольових ігор, рухливих ігор, творчих завдань, аналізу життєвих ситуацій, тренінгів тощо.

Основними формами та методами соціально-педагогічної роботи з батьками стали як традиційні: інформаційні повідомлення («Мистецтво хвалити», «Увага потребує уваги» та ін.), лекції («Вбережіть дітей від екранного насилля», «Неправильні типи виховання у сім'ї»), конференції («Сім'я і здоровий спосіб життя», «Педагогічна занедбаність і важковиховуваність: причини і наслідки»), бесіди («Як любити дітей, щоб вони це відчували», «Як цікаво і змістовно організувати дозвілля»), так і інноваційні: у сімейному колі (індивідуальні зустрічі з лікарями, психологами, юристами), дні довіря (консультації батьків-лікарів, батьків-юристів для бажаючих у спеціально відведені дні), аукціони педагогічних ідей (обмін досвідом сімейного виховання), батьківські педагогічні ринги (спільне розв'язування складних педагогічних ситуацій) та ін.

Досить продуктивною формою роботи є тренінгові заняття для батьків, оскільки вони надають змогу в невимушеній обстановці обмінятися досвідом та обговорити різні проблеми сімейного виховання у дистантній сім'ї («Як допомогти дитині пережити розлуку з рідними», «Попередження розлуки у сім'ї», «Чого ми чекаємо від наших дітей», «Вирішення сімейних конфліктів»).

Ураховуючи поняття якості життя і дієздатності дистантної сім'ї, І.М. Трубавіна визначила узагальнюючий критерій якості життя сім'ї, виділила 3 рівні його прояву:

1) криза дистантної сім'ї (низький рівень) – неспроможність сім'ї самостійно виконувати більшість своїх функцій у суспільстві, незнання членами сім'ї своїх прав у родині, прав сім'ї в суспільстві, несформованість батьківської компетентності і життєвих умінь, агресія, тривожність, жорстокість, насильство в сім'ї, відсутність догляду за дітьми, турботи, уваги та поваги до членів сім'ї, наявність соціально небажаних форм поведінки і гендерних стереотипів у сім'ї, безробіття працездатних членів сім'ї, конфліктність членів сім'ї, відсутність узгоджених інтересів і рішень у сім'ї;

2) функціонування дистантної сім'ї (середній рівень) – виконання сім'єю з певними труднощами функцій у суспільстві; невміння користуватися своїми правами у суспільстві й у родині, неповне знання про них; часткова сформованість батьківської компетентності й життєвих умінь, окремі прояви агресії, тривожності конфліктності, жорстокості, насильства,

систематичний догляд і турбота про дітей, увага до їх благополуччя та поведінки, але не емоційного стану, переживань, подій, існування окремих гендерних стереотипів у сім'ї, самореалізація окремих членів сімей, рішення в сім'ї приймаються в інтересах дітей, окремих членів сім'ї, є узгодженими; водночас наявні проблеми у спілкуванні, взаєморозумінні між членами сім'ї; зовнішньо благополучна сім'я;

3) розвиток дистантної сім'ї (високий рівень) – самостійне виконання сім'єю своїх функцій у суспільстві, обов'язків у родині; це демократична сім'я без негативних явищ, рішення приймаються в інтересах сім'ї та дітей, є узгодженими і спільними; знання сім'єю своїх прав, користування ними в житті, відсутність негативних явищ у сім'ї, догляд, турбота і увага до всіх членів сім'ї, їх внутрішнього світу; існування проблем розвитку – вибору шляхів подолання завдань чергового етапу розвитку сім'ї, розвитку окремих членів сім'ї, подоланням їх вікових криз [3].

Було виявлено, що на момент звернення до ІМЦСССДМ (протягом 2010-2012 років) 12 сімей (46,1 %) перебували в кризі, 32 (53,3 %) – на рівні функціонування, 3 (0,6 %) сімей – на рівні розвитку. Головні проблеми пов'язані з порушенням міжособистісних стосунків у сім'ї (відсутність взаємоповаги, відновлення емоційного стану, формування адекватної самооцінки, самоповаги, набуття батьківської компетентності, допомога у самореалізації; проблеми насильства, жорстокості, конфліктів, співзалежності – 45 %), а також функціональною неспроможністю сім'ї внаслідок складних життєвих обставин (відсутність житла, труднощі з працевлаштуванням, важке матеріальне становище, догляд за дітьми з особливими потребами – 55%). Ці дані підтверджують висновок про те, що проблеми сімей є комплексними і потребують створення мультидисциплінарної команди фахівців.

Комплексний критерій оцінки якості соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю розроблений та впроваджений науковцями О.О. Яременко, А.М. Ноур, Р.Г. Драпушко [8]. На його підставі виокремлено три рівні роботи: низький, середній, високий.

Низький рівень – це робота, яка здійснюється в умовах створення мережі ЦСССДМ, коли відбувається добір керівних кадрів, відбір і розстановка фахівців, налагодження комунікацій, водночас є труднощі з визначенням сімей – клієнтів центрів, виникають проблеми з наявністю соціально-педагогічних технологій і методик роботи з ними, науково-методичного забезпечення роботи з родинами, існує невідповідність фінансування і обсягу завдань роботи, відсутні додаткові кошти, тільки-но розпочалася підготовка соціальних педагогів ЦСССДМ щодо мотивації працювати з різними типами сімей, де є агресія (алкоголіки, безробітні тощо); відсутня достатня нормативно-правова база, щоб надавати соціально-педагогічні послуги сім'ям; почато створення матеріально-технічної бази ЦСССДМ (ресурсів соціальної реклами, бібліотек, приміщення тощо). Робота ЦСССДМ із сім'ями є несистематичною і несистемною, не створено базу даних неблагополучних сімей, плани та програми роботи з ними, не скоординовано в інтересах сім'ї зусилля фахівців ЦСССДМ та інших установ, немає чітких критеріїв оцінки ефективності роботи з сім'ями, соціальної реклами послуг.

Середній рівень якості соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю передбачає роботу у заданих межах. Цей рівень характеризуємо наявністю комплексних програм, планів роботи, соціально-педагогічних технологій, підготовлених кадрів, налагодженої системи відбору і переадресації клієнтів-сімей, спеціалізованих формувань і ресурсів щодо роботи з сім'ями, розробкою відповідного науково-методичного забезпечення роботи з родинами, достатніми нормативно-правовою та матеріально-технічною базами і належним фінансуванням роботи як із бюджету, так і з додаткових коштів, наявністю бази для роботи з сім'ями, єдиноначальністю в управлінні ЦСССДМ, яке є більшим, ніж колегіальність, наявністю мотивації до роботи з сім'ями, соціальної реклами про соціально-педагогічні послуги ЦСССДМ, критеріїв і показників роботи з родинами, бази даних неблагополучних сімей, угод про взаємодію в інтересах сімей з різними суб'єктами роботи, спільних узгоджених планів роботи фахівців ЦСССДМ в інтересах подолання кризи сім'ї, спеціалізованих формувань до роботи з сім'єю.

Високий рівень передбачає роботу, що здійснюється на основі розробки і реалізації комплексних програм діяльності, характеризується інноваційністю завдяки проведенню

експериментів для вдосконалення роботи, розробкою нових систем роботи, науково-методичним забезпеченням соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ, встановленням зв'язків з ВНЗ, організацією обміну досвідом між різними суб'єктами соціально-педагогічної роботи з сім'єю; передбачає наявність системи підвищення кваліфікації та методичної роботи, фінансування за рахунок бюджету та з інших джерел, збільшення мережі ЦСССДМ та їх спеціалізованих служб для роботи з сім'єю; потребує розробки і затвердження пакета своїх, оригінальних документів, які забезпечують системну роботу центрів з сім'єю; суб'єктами управління такою діяльністю є всі учасники інноваційного процесу (штатні і залучені фахівці, керівники, сім'ї), є мотивація і стимулювання фахівців на застосування інновацій у своїй роботі з сім'єю, соціальна реклама сім'ям про послуги ЦСССДМ, банк даних сімей, оперативне виявлення цих сімей на основі угод про взаємодію в інтересах збереження цілісності сім'ї.

Результатами діяльності за умови здійснення соціальної системи комплексної соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньої школі та ЦСССДМ за першим комплексним критерієм є підвищення якості життя дистантних сімей, а в окремих випадках – гальмування її погіршення. Можна стверджувати, що дистантні родини більш успішно долали кризу, переходили до рівня функціонування та розвитку за час упровадження системи соціально-педагогічного супроводу. Соціально-педагогічні послуги забезпечували подолання особистісної кризи на психологічному рівні сім'ї (23,8%), сприяли самостійному подоланню кризових явищ у сімейному виховному просторі (34,2%), стимулювали розвиток дистантної сім'ї (приріст сімей, які перейшли на рівень розвитку, відповідно складав 10%). Все це свідчить про ефективність реалізації запропонованої системи соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю.

Отже, забезпечення успішності соціалізації підлітків із дистантної сім'ї залежить насамперед від укріплення її виховного потенціалу, покращення якості життя, підвищення ефективності впливів соціально-освітнього середовища, тому робота повинна бути комплексною, здійснюватися разом фахівцями ЦСССДМ і вчителями загальноосвітніх шкіл.

Проблема виховання дітей з дистантних та неблагополучних сімей досить складна, вона не може бути вирішена швидко, тому важливим є питання підготовки педагогічних працівників до роботи з такими дітьми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці критеріїв готовності вчителя до роботи з дистантними сім'ями, а також вивченні напрямків і методів підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми із дистантних сімей.

1. Гевчук Н.С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. – Кам'янець-Подільський, 2011.
2. Веретенко Т.Г., Заверико Н.В. Дистантна сім'я: поняття, особливості, типологія // Соціально-психологічні проблеми виховання в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Чернівці, 2008.
3. Левченко К.Б., Трубавіна І.М., Цушко І.І. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів. – К., 2007.
4. Двіжона О.В. Дистантна сім'я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка // Філософія, соціологія, психологія: Зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2007. – Вип. 12.
5. Куб'як Н. І. Тренінг попередження педагогічної занедбаності молодших школярів з дистантних сімей. – Чернівці, 2008.
6. Веретенко Т.Г., Заверико Н.В. Соціально-педагогічна робота з дистантними сім'ями // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2009. – Вип. 444.
7. Капська А.Й., Олексюк Н.С., Калаур С.М., Фалинська З.З. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями. – Тернопіль, 2010.
8. Яременко О.О., Ноур А.М., Драпушко Р.Г. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо удосконалення соціальної роботи із сім'ями, де є конфліктні стосунки між батьками і дітьми. – К., 2003.

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ ПОЧУТТЯ ГІДНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

О.В.Казнодзей

(здобувач, Рівненський державний гуманітарний університет)

В статтє раскрыты критерии чувства достоинства у учеников начальных классов, а также обоснованы его показатели.

In the article the criteria of sense of dignity are exposed for the students of initial classes, and also her indexes are reasonable.

Виховання гідності в учнів початкових класів в умовах сучасного соціуму набуває особливого значення з різних причин соціального, психолого-педагогічного та правового характеру. Формування гідності є важливим в особистісному *Я* кожної людини, і саме молодший шкільний вік характеризується високою податливістю до виховних впливів. Ті якості особистості, що характеризують її з розвинутим почуттям гідності, формуються протягом усього життя, але їх основна частина закладається ще в дошкільному та молодшому шкільному віці. Саме тоді формуються основи моральної й емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності.

Аналіз наукових праць засвідчує, що почуття власної гідності часто розглядається як вид самоставлення (І.Д. Бех, П.А. Кравченко), моральна чеснота (В.П.Савельєв), моральна цінність людини, позитивна якість (М.Ф. Юрій), феномен самосвідомості (В.В. Столін) і конкретизується як феномен саме моральної самосвідомості (І.С. Булах, Ф.В. Кадол, І.С.Кон, В.А. Малахов), як складне інтегративне особистісне утворення (Ф.В.Кадол, Т.В.Коротковських, О.В. Шишмакова), як емоційно-оцінне ставлення (Н.Г.Ємузова), емоційна диспозиція (Ю.Є. Зайцева).

У психолого-педагогічній літературі почуття власної гідності багато авторів розглядають як одну з найважливіших моральних якостей, найвищу цінність в особистісному самоутворенні (А.Г. Асмолов, Є.І.Ісаєв, О.М. Леонтьєв).

Дослідженням почуття власної гідності займалися вчені різних напрямків: філософи (М.О.Бердяєв, І.Кант, Б.Паскаль, Г.Гегель, Ж.Ж.Руссо та ін.), психологи (І.С.Кон, В.В.Столін, О.Л.Кононко, І.І.Чеснокова, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв та ін.). Виховання почуття власної гідності як педагогічна проблема спонукає до необхідності визначення її критеріїв і показників.

Мета цієї статті визначити й обґрунтувати критерії та показники почуття гідності в учнів початкових класів.

Критерії гідності на різних історичних етапах виокремлювали на основі різноманітних параметрів, як-от: фізичні якості індивіда, суспільний стан людини, рівень її матеріального забезпечення, суспільно-корисна праця, сукупність її громадянських прав та свобод. Не менше значимості надавалося і суб'єктивним параметрам: рівню моральності людини, її свободі та незалежності, зокрема й суджень, ступеня її особистої відповідальності, розвитку вольового компонента, а також спроможності самовизначитися та самореалізуватися.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав змогу визначити наступні критерії для виявлення почуття гідності в учнів початкових класів: емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний та пізнавально-понятійний.

Зупинимося більш детально на кожному з них.

Емоційно-ціннісний критерій. Визначення поняття *гідність* як наукової категорії подано у різноманітних енциклопедіях етико-філософського та педагогічного спрямування. Поряд зі специфічним для кожної дисципліни відмінностями, дані визначення мають загальну частину: сутність гідності визначається як «особливе моральне відношення людини до самої себе і відношення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особи» [1, 85-86]. Тобто

власні судження індивіда про себе й оцінка індивіда з боку інших людей є джерелами становлення самооцінки.

Як зазначає В.П.Кутішенко, цілий ряд досліджень Ш.О.Амонашвілі, Є.Ю. Худобіної, О.В.Хухлаєвої, О.В.Захарова, О.І. Липкіної, Р.Бернса свідчать, що молодший шкільний вік є важливим періодом у формуванні ставлення до себе, і саме в цьому віці переважає емоційний характер ставлення школярів до себе як до суб'єкта навчальної діяльності [2].

У молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує ставлення до себе, інтегрує досвід та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль над власною діяльністю з урахуванням нормативних критеріїв, організації своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанності, наполегливості, охайності, кмітливості та ін.). Учні початкових класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, що характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Дитина цього віку ніби дивиться на себе очима дорослого, визнає його авторитет, незаперечно приймає його оцінки. Тому часто, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи повторює тільки те, що чув про себе від дорослих [3].

На становлення самооцінки в дітей молодшого шкільного віку впливають такі два основні фактори:

1) навчальна діяльність школяра, разом з успіхами та невдачами в ній: систематичне виконання дітьми навчальних і трудових завдань, які постійно контролюються, перевіряються та відповідно оцінюються вчителями, батьками й іншими дорослими, зумовлює формування в молодших школярів здатності контролювати й оцінювати ровесників і самих себе, виступає чинником становлення самооцінки і самоконтролю;

2) соціальні фактори, а саме, зовнішні оцінки з боку інших, включеність та участь учня в системі міжособистісних стосунків. Взаємодіючи із членами колективу, учень розпочинає порівнювати себе з іншими людьми, вчиться об'єктивно оцінювати свої фізичні та розумові сили, власні якості, відшуковує критерії для об'єктивної оцінки своєї діяльності [4].

Між самооцінкою молодших школярів і рівнем їх навчальної успішності існує тісний взаємозв'язок. Оскільки провідною діяльністю учнів початкової школи є учіння, то оцінка його результатів стає критерієм самооцінки особистості дитини. Спостерігається і зворотний зв'язок – самооцінка визначає результативність навчання молодшого школяра [5].

Слід зазначити, що становлення самооцінки молодших школярів залежить і від сімейного виховання. Кожна нормальна, психічно здорова людина прагне до позитивної самооцінки, що необхідна для її самоповаги.

На основі правильної самооцінки, яка стимулює активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя, у дітей молодшого шкільного віку формується самоповага, що є важливим показником гідності людини, адже багато хто з дослідників почуття власної гідності ототожнює з самоповагою [6].

Усвідомлення індивідом того, як він у дійсності сприймається та оцінюється іншими сприяє появі рефлексії [4], суть котрої, як зазначено в одному із посібників, виявляється у здатності молодшого школяра до самоаналізу розумової діяльності та поведінки [5].

Необхідність встановлення та налагодження зв'язків у групі ровесників породжує специфічні феномени у внутрішньому досвіді дитини, що спонукають до розвитку моральної рефлексії: особлива чутливість молодшого школяра до почуттів та станів інших людей є підґрунтям для «формування суб'єктивної значущості чужої людини, на яку може поширитись добродійна дія дитини» [7, 58-59].

Таким чином, вважаємо, що одним із критеріїв почуття власної гідності може виступати емоційно-ціннісний критерій, котрий включає в себе самооцінку, самоповагу та моральну рефлексію.

Усвідомлення людиною власної гідності є формою самосвідомості і самоконтролю особистості, на ній ґрунтується вимогливість людини до самої себе [1, 85-86]. С.В.Удовицька зазначає, що гідність є умовою виховання духовного потенціалу особистості, дозволяє їй нормативно діяти у різноманітних соціальних ситуаціях, стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання [8]. Через вчинки виявляється моральна сутність внутрішніх устремлень особистості, її ідейних мотивів [9].

У структурі особистості і в практичній поведінці гідність реалізується через такі чесноти, як благородство, скромність, відповідальність, критичність і вимогливість до себе та інших.

Люди з високим почуттям власної гідності значно більше задоволені своїм життям, більш самостійні і менше піддаються чужому впливу. Їх позитивне ставлення до себе і почуття впевненості у власних силах сприяють аналогічному ставленню і до оточуючих.

Зміст знань людини про себе і ставлення до себе з початкових етапів формування мають свій «вихід» через процес саморегулювання й самоорганізації особистістю своєї поведінки. Обов'язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання протікання акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими людьми [10].

Отож, самооцінка, що склалася у молодшого школяра, забезпечує контроль за власною діяльністю згідно з нормативними критеріями й організацією своєї поведінки відповідно до соціальних норм [11, 173]. Тобто самооцінка виконує роль регулятора поведінки. Стійким моментом саморегуляції поведінки молодших школярів стає підпорядкування безпосередніх бажань соціальним вимогам, формування внутрішнього плану дій [4].

Крім того, в учнів початкових класів уже наявні психофізіологічні передумови для становлення довільної поведінки на основі моральних вимог, а отже й здатності стримувати імпульсивні вчинки, виявляти самостійність, контролювати власні дії [4].

Функцію регулятора вчинків, що характеризують ставлення до справи, до інших людей та до самої себе виконує моральне *Я*. Моральний розвиток дитини передбачає свідоме засвоєння нею моральних норм і вимог, а саме, формування в неї знань про них, перетворення їх на відповідні мотиви поведінки. У дитини формується здатність до емоційного відгуку на чужі переживання, тобто емпатія.

Специфіка навчальної діяльності сприяє формуванню в учнів вміння аналізувати власні дії, оцінювати їх, що, в свою чергу, сприяє розвитку елементів самоконтролю як вищої форми саморегулювання. Так, самоконтроль у молодших школярів, будучи спочатку незначним, поступово перетворюється на засіб попередження помилок та кращого засвоєння навчального матеріалу, ефективність якого залежить від характеру мотивації. В навчальній діяльності для учнів початкової школи оволодіння самоконтролем на початковій стадії розвитку виступає самостійною формою діяльності, яка є зовнішньою щодо основного завдання. Згодом завдяки регулярному виконанню завдань, що вимагають використання самоконтролю, цей складний механізм зворотнього зв'язку перетворюється у необхідний елемент навчальної діяльності, котрий постійно включений у її виконання. Складна дія самоконтролю, елементи якої продовжують формуватися саме завдяки участі молодшого школяра в процесі навчальної діяльності, поширюється і на інші види діяльності, зокрема, на поведінкову [4].

Отож, наступним критерієм почуття гідності виступає поведінково-діяльнісний, що включає в себе саморегуляцію, емпатію і самоконтроль.

Гідність – це категорія етики, яка характеризує самоповагу людини та її моральну рівноправність з іншими людьми [12].

Категорія гідності визначає, перш за все, безумовну самоцінність кожного і становить невід'ємну складову природних прав людини. Самоповага і потреба поважати гідність інших людей чинить опір спокусам і негідним учинкам.

Але перш ніж навчитися поважати себе і, відповідно, виявляти таке ж ставлення до інших, дитина має орієнтуватися у понятті гідності, знати моральні норми, якості, що характеризують особистість з розвинутим почуттям гідності, а тому наступним, не менш важливим, критерієм гідності можна визначити понятійно-пізнавальний, який включає розуміння учнями поняття гідності, знання моральних норм. І важливу роль у формуванні моральної самосвідомості

відіграє самооцінка [13]. А від неї, у свою чергу, залежить і поведінка дитини, її ставлення до себе й до інших, що було розглянуто вище.

Отже, можемо виділити наступні критерії почуття гідності в учнів початкових класів: пізнавально-понятійний критерій, що включає в себе розуміння учнями поняття гідності, знання моральних норм; емоційно-ціннісний критерій, який містить моральну рефлексію, самооцінку і самоповагу; поведінково-діяльнісний критерій, котрий включає саморегуляцію, самоконтроль, емпатію.

Оскільки ми лише розкрили і обґрунтували критерії та показники почуття гідності в учнів початкових класів, то перспективою наших подальших наукових пошуків є визначення рівня вихованості почуття гідності у дітей даного віку.

1. Словарь по этике / Уклад. Аверинцев С.С. и др. – М., 1989.
2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К., 2005.
3. Хомич І. Емоційно-ціннісне ставлення молодших школярів до себе // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 9.
4. Співак Л.М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: Навч. посібн., 2-ге вид. – К., 2011.
5. Вікова психологія: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка. – К., 2012.
6. Білоусова Н.М. Розвиток почуття власної гідності у молодших школярів // Початкова школа. – 2008. – № 5.
7. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: Монографія / Під ред. Р.В. Павелківа, Н.В. Корчакової. – Рівне, 2009.
8. Удовицька С.В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» канд. – К., 2010.
9. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. для викладачів і студ. вищ. навч. закл. – Л., 2005.
10. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. посібник. – К., 2008.
11. Савчин М.В., Василенко П.П. Вікова психологія: Навч. посібник. – К., 2006.
12. Казнодзей О.В. Характеристика поняття гідності в контексті морального виховання // Фізична культура, спорт і реабілітація в закладах освіти: Збірник наукових праць. – Рівне, 2011. – Вип. 5.
13. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: Монографія. – Рівне, 2004.

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА: ДЕЯКІ СВІТОВІ ДОСЯГНЕННЯ ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ

Н.В. Кічук

(доктор педагогічних наук, професор, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В контексте компетентностной парадигмы образования анализируются некоторые аспекты зарубежного опыта профессиональной подготовки современного педагога, конкретизируются возможности творческого использования продуктивных идей для совершенствования отечественной практики

Certain aspects of foreign experience of the modern teacher's training are analyzed, some possibilities of productive ideas of creative use for improving the national practice are particularized in the context of competence educational paradigm.

В умовах сьогодення підвищується роль учителя у суспільних перетвореннях, оскільки від його соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежить духовна культура українського соціуму, результати особистісно-професійної спроможності молоді [1, 270]. Натомість, як засвідчує вітчизняна освітянська практика та спеціальні дослідження (О. Савченко, В. Семиченко), нині спостерігаються принаймні дві негативні тенденції: особистісно-професійне становлення молодого вчителя відбувається у суперечливому педагогічному середовищі, яке не лише є постійно змінним, але й не завжди сприятливим для освіти і виховання підростаючого покоління; багато педагогів після певного періоду професійної діяльності починають усталено виявляти таку схильність, як перенесення професійних стереотипів на інші аспекти життя і стосунків, обмежуючи власну самооцінку професійними критеріями, а також все меншу здатність до асиміляції нових ідей натомість більш редуковане ставлення і до подій, і до їх інтерпретації за допомогою спрощених трафаретів. До того ж, попри загальновизнану неперевершену роль вищої школи у професійному становленні фахівця, ще й досі «в сучасній українській школі завищений відсоток учителів, які не підготовлені до належного виконання свого професійного обов'язку» [1, 269].

Зауважимо, що здійснений науковцями аналіз світового досвіду професіоналізації сучасної освіти (В.Луговий, З.Мірошник, В.Попіжук, Н.Пострига та ін.) засвідчує, з одного боку, суттєвий вплив на цей процес європейської інтеграції, а з іншого – безсумнівні переваги саме компетентнісного підходу в підготовці фахівців з вищою освітою. Якщо детальніше розглядати перший аспект, то варто взяти до уваги, що під терміном «освіта», згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО), розуміють будь-яку цілеспрямовану та систематичну діяльність, яка має на меті задоволення потреб особистості у навченості. Щодо освітніх програм, то вони наскрізно систематизуються як за рівнями, так і за галузями. Науковці (зокрема, В. Луговий), аналізуючи світовий досвід професіоналізації освіти, наголошують на доцільності розрізняти в ній формальну, неформальну (додаткову) та інформальну (спонтанну). Останню, наприклад, здебільшого трактують як повсякденну самоосвіту.

Якщо ж виходити з конкретизації переваг саме компетентнісного підходу до розв'язання проблем освітньої галузі, то деякі дослідники, зокрема, О. Овчарук, їх пов'язують зі змістовим наповненням поняття компетентності, що визначає Міжнародна комісія Ради Європи. Йдеться про загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, опорні знання, ключові уявлення, кроснавчальні навички. Отже, компетентності передбачають, водночас, і спроможність особистості сприймати та відповідати як на індивідуальні, так і на соціальні потреби, і комплекс ставлень, цінностей та знань і навичок.

Вивчення й аналіз найбільш фундаментальних наукових досліджень засвідчує, що нині домінує прагнення дослідників розширити наукові уявлення про базові поняття компетентнісної парадигми (Ж. Делор, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, С. Шишов, О. Шиян та ін.). До того ж, уже склався науковий фонд, осмислення якого дозволяє

конкретизувати ті особистісно-професійні новоутворення, яких набуває компетентний спеціаліст з огляду на предметну специфіку фахової діяльності. Так, на рівні фундаментальних наукових досліджень визначено своєрідність професійної компетентності вчителя початкових класів (Н. Бібік, В. Бондар, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа). У цьому зв'язку привертають увагу наукові дискусії про обсяг ключових компетентностей, до формування яких має бути здатний учитель саме школи першого ступеня. Зокрема, французькі дослідники, спираючись на «Закон про орієнтацію освіти» (23.04.05) дотично шкільної освіти Франції окреслюють цей обсяг такими компетентностями, як-от: спілкування рідною та іноземною мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; самостійність і ініціативність та вміння навчатися; компетентність «культури самовираження», громадянські й соціальні (міжособистісні компетентності).

Натомість і зарубіжні, і вітчизняні науковці здебільшого єдині у визнанні безсумнівних переваг компетентісного підходу, оскільки його переваги пов'язують принаймні із такими характеристиками компетентності: ця якість передбачає постійне оновлення знань, забезпечуючи володіння новою професійно важливою на цей час і за даних умов інформацією задля успішного розв'язання новопосталих завдань; йдеться про здатність до «актуального виконання діяльності» [2, 45]. Експериментальним шляхом доведено (В.Б. Веснін), що компетентність є гарантом здатності особистості швидко адаптуватися до змінних умов.

Водночас деякі психологи (зокрема, О.П. Саннікова) небезпідставно зостерігають про недоречність ідеалізації компетентісного підходу, як, доречі, й інших, що затвердилися у сучасній психолого-педагогічній науці (системний, акмеологічний, синергетичний, середовищний, технологічний тощо). Дійсно, компетентісний підхід залишає поза увагою ті особистісні якості, які «відповідають директивним вимогам діяльності». Йдеться про якості, носієм яких є людина як цілісна особистість, а не лише як професіонал.

До вищезазначеного варто додати деякі особливості, пов'язані з феноменологією педагогічної компетентності, яку, наприклад, Н.В. Кузьміна трактує як «властивість особистості», що виявляється у найкращому вирішенні педагогічних завдань, а відтак має й певні різновиди – спеціальна і професійна компетентність з предмету викладацької діяльності; методична; соціально-психологічна компетентність (що виявляється насамперед у сфері спілкування, а також пов'язується із «знанням в дії» щодо мотивації і здібностей учнів); суто психологічна компетентність у галузі гідності й недоліків особистості та її діяльності. Слід уточнити своєрідність такого явища, як компетентність, виходячи із сучасних наукових уявлень про інші, що теж пов'язані з характеристикою здатності фахівця виконувати відповідну роботу. Йдеться, зокрема, про «професіоналізм», «майстерність», «професійну підготовку», «готовність до професійної діяльності», «кваліфікація». А це набуває істотного значення для професійної педагогіки, оскільки окреслює специфічну роль, зокрема, вищої школи як основного етапу становлення фахівця. Ми поділяємо думку тих дослідників, які вважають, що компетентність як педагогічне явище має осмислюватися виключно у контексті питань «цільового призначення» (вислів С. Молчанова). Уважаємо цілковито вмотивованим послуговуватися таким робочим визначенням поняття *компетентність спеціаліста з вищою освітою*: «вияв на практиці його намагання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній сфері, осмислюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [3, 67].

Отже, об'єктивно свідчити про наявну у фахівця компетентність можливо лише за реальних умов його професійної діяльності; «нереалізована компетентність, будучи потенцією, не є компетентністю» (В. Саюк). Зазначене складає певні абрисы теоретичної моделі компетентісно-орієнтованої професійної підготовки педагога в логіці підсистеми «бакалавр-магістр».

Як відомо, на міжнародному рівні вже чітко окреслено напрямки підготовки вчителя на найближчу перспективу Декларацією «Освіта для сталого демократичного суспільства: роль

учителя», «Резолюцією щодо підвищення професійного розвитку вчителів через програму «Й.Г. Песталоцці», прийнятими настановчою конференцією міністрів освіти країн-членів Ради Європи (Любляна, Словенія, 2010), учасницею якої стала й Україна. Причому чи не найпосилініша увага була приділена, зокрема, формуванню вчителя, здатного компетентно впливати на процеси міжнародного взаєморозуміння, професійній його підготовці як впливового фахівця на культивування цінностей полікультурного суспільства. Йдеться про реалізацію пріоритетних тем Ради Європи – Міжнародної програми вдосконалення вчителів ТІРД (Teachers International Professional Development), яка діє з 2002 року. Н.М. Дем'яненко вважає, що у цьому ж ракурсі реалізуються ті ініціативи, які були схвалені Форумом міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011 р.), з-поміж пріоритетних визнано напрям «Новій освіті Європи – новий європейський учитель». Саме у контексті останньої й задекларовано переваги компетентнісного підходу. Основними компетенціями педагогів XXI століття визнано такі: компетенція науковця-дослідника, інформаційна, адаптивна, комунікативна та здатність педагога навчатися протягом життя.

Зазначимо, що європейську зорієнтованість вітчизняної професійної підготовки педагога, яку віддзеркалено в ідеї особистісно-професійного становлення вчителя для «нової освіти Європи», розгорнуто у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [4].

Логічним є питання такого змісту: якими ж сучасні дослідники вбачають основні вимоги європейців до вчителя?

Дослідивши розвиток європейської освітньої політики в підготовці педагогічних кадрів у контексті інтеграційних процесів, Н. Постригач називає вимоги до педагога як організатора, оратора, майстра «на всі руки», аналітика, психолога; вимоги, пов'язані із логікою навчально-виховного процесу та виявом професіоналізму в обраній предметній галузі, належної ерудиції в інших наукових сферах; вимоги до спілкування літературною мовою (до усного і письмового мовлення); вимоги, пов'язані з особистісними даними – творчі задатки, «вроджений талант педагога, якості, пов'язані із емоційно-вольовою, розумовою, фізичною сферами» [5, 44].

Орієнтуючись на кращий зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців в умовах вищої школи, у вітчизняній науці і практиці здійснено системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, зокрема, у межах Національної рамки кваліфікацій [6]. Так, метою цього заходу визнано, по-перше, введення європейських стандартів та забезпечення якісної освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; по-друге, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин; по-третє, сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, прийнятих в Україні; по-четверте, налагодження ефективної взаємодії у межах сфери освітніх послуг на ринку праці.

Отже, актуалізується освітній ресурс вітчизняної вищої школи. А у цьому зв'язку підвищену увагу і науковців (С. Еш, В. Луговий, В.А. Зінченко та ін.), і практиків (Ж. Данилова, О. Комар, Е. Симанюк та ін.), становлять найпродуктивніші технології навчання студентів. Так, у педагогіці вищої школи розрізняють нині такі технології навчання студентів, як-от: діяльнісно-орієнтовні, особистісно-орієнтовні, когнітивно-орієнтовні, задачний підхід та контекстне навчання. Однак традиційна лекція залишається провідною формою навчального процесу у сучасній вітчизняній вищій школі. Якщо враховувати своєрідність професійної підготовки студентів-педагогів, то перевага, надана у вишах саме інтерактивній лекції – формі ознайомлення майбутніх учителів з інтерактивними дидактичними технологіями. Встановлено, що у такий спосіб суб'єкт навчання набуває спроможності до рефлексії, здатності не тільки «привласнювати» світ предметів та ідей, а й переробляти їх, спрямованості на реалізацію «само» (оцінки, аналізу, спостережень тощо). Принагідно зазначимо, що в цьому випадку цілковито очевидними стають домінанти саме особистісно-орієнтованої дидактики. Щодо останньої, то, як відомо, її теоретичним підґрунтям виступає розроблена Е. Берном модель, що передбачає реалізацію таких стратегічних принципів: варіативності, який вимагає не лише можливості суб'єкта навчання обирати власну модель учіння, варіативність змісту, форм і методів навчання, а й варіативність організації освітнього середовища навчального закладу; синтезу інтелекту, афекту і дії, тобто організація такої освітньої діяльності

особистості, що породжує гармонію окреслених аспектів засвоєння діяльності; принцип пріоритетного старту, який вимагає врахування стартових переваг певної особистості.

Деталізуємо ще один аспект проблеми створення компетенісно-орієнтованої професійної підготовки педагога, де простежується творче запозичення плідних ідей зарубіжного досвіду – підвищення ролі інформаційних і комунікаційних технологій. Вагомість останніх підтверджується Стратегією розвитку країн Європейського Союзу «ЄС – 2020», Окінавською Хартією глобального інформаційного суспільства; ідеї, що містяться у цих міжнародних документах, віддзеркалено у Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Законі України «Про Національну програму інформатизації» та Державній програмі «Сто відсотків» (2011 р.), а це й передбачає до 2015 року остаточне впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у навчально-виховний процес усіх вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів. У зазначеному контексті посилений інтерес становить зарубіжний досвід проведення зі студентами ВНЗ чат-занять, що передбачають одночасний їх доступ до чату. Доведено (Д. Гонзалес) правомірність вирізняти такі різновиди педагогічного чату: на вільну тему; чат, спрямований на спільне вирішення учасниками чату відповідного навчально-професійного завдання; чат-презентація (або чат – навчальний семінар); оцінювальний чат, який дозволяє реалізовувати контроль або оцінити навчально-пізнавальні досягнення, ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу; чат, що забезпечує практичне опрацювання майбутнім фахівцем певного навчального модуля або вдосконалення навчально-професійних дій. Отже, видається за можливе реалізувати у вітчизняних вишах ідею створення віртуального навчально-професійного середовища, де максимально і педагогічно доцільно використовується потенціал комп'ютерних та Інтернет-технологій, ініціюється розробка навчальних курсів у он-лайн режимі.

1. Біла книга національної освіти України: Вид. 3 /За заг. ред. В. Кременя. – К., 2011.
2. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2.
3. Татур Ю. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004.
4. Суліма Є. Вища освіта в контексті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. //Вища школа. – 2012. – № 3.
5. Постригач Н. Розвиток європейської освітньої політики в підготовці педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів //Педагогіка і психологія. – 2011. – № 4.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій //Вища школа. – 2012. – № 3.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТСТВА ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

О.В. Мірошніченко

(кандидат педагогічних наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті розкривається сутність поняття «самостоятельная работа» в контексті підготовки студентів.

The article reveals the essence of independent work of students.

На сучасному етапі соціально-економічного і політичного розвитку України в умовах утвердження ринкових відносин перед вищими навчальними закладами постає таке непросте завдання: підготувати високоосвічену особистість, яка вмітиме самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для розв'язання нових соціальних і навчальних проблем, гнучко пристосовуватись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити труднощі, які виникають у реальних освітніх процесах і знаходити шляхи їх раціонального подолання, використовуючи сучасні технології. Це задекларовано у державній програмі «Концепція педагогічної освіти», де, зокрема, зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатися упродовж усього життя [1].

Аналіз наукових підходів до вивчення проблеми організації самостійної роботи студентів у процесі навчання дає нам можливість виділити серед них такі: філософський (А. Дістерверг, Ж. Руссо, І. Песталоцці, П. Саух та ін.); психологічний (Б. Ананьєв, І. Зимня, Л. Виготський, П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.); історико-педагогічний (Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.); загально-педагогічний (О. Дубасенюк, В. Козакова, О. Мороз, П. Підкасистий, І. Харламов та ін.). Так, А. Дістерверг наголошував на необхідності активного використання в навчально-виховному процесі самостійної роботи. Самодіяльність він визначав як принцип виховання, що сприяє характеру розвиваючого навчання. На його думку, істинне призначення особистості – «бути самостійним у прагненні до розумових цілей» [2, 182]. Учений стверджував, що намагання особистості думати, досліджувати, шукати, діяти самостійно покращує організацію пізнавального процесу, а педагог повинен сприяти розвитку самостійності та зацікавленості. Ідею активізації пізнавальної діяльності засобами самостійної роботи розвивав і Ж. Руссо. Він уважав, що учень за допомогою методу самостійної роботи, «...добре направленої свободи, а не насильства», може досягти значних здобутків [3, 165]. На думку І. Песталоцці, самостійна робота є обов'язковою умовою успішного навчання. Педагог указував, що необхідно виховувати особистість з розвиненим бажанням самостійно набувати знання. Інтелектуальний розвиток здійснюється у «діловому» занятті, тому що саме на ньому можна відразу виявити недоліки, внести певні корективи. Він зазначав, що «у дітей виникає прагнення досягти самостійності через власну діяльність, засноване на усвідомленні своїх сил» [4, 78].

Зауважимо, що роль самостійної роботи у пізнавальній діяльності особистості чи не найсистемніше розглядав Я. Коменський. У його працях підкреслюється насамперед особливе значення самостійності у навчанні. Він вважав, що істинні знання можна набути за допомогою самостійних спостережень та чуттєвої наочності. За словами педагога, навчання повинне бути таким, коли у особистості «розплющуються очі для добровільного й самостійного пізнання предметів» [5, 124]. Ідеї К. Ушинського про самостійну роботу стали неціненним внеском у педагогічну науку. Зокрема, важливою метою в пізнавальній діяльності вчений вважав розвиток самостійного мислення. Він у своїх працях надавав великого значення розробці різних видів самостійної роботи, формам і методам її проведення на заняттях. Учення К. Ушинського про активізацію навчальної діяльності учнів та підсилення їх самостійної роботи були надзвичайно корисними для подальшого удосконалення педагогічної теорії і практики.

Спираючись на науковий доробок педагогів-класиків, сучасні науковці (зокрема І. Зимня)

самостійну роботу трактують як цілеспрямовану діяльність суб'єкта, внутрішньо мотивовану, розподілену самим суб'єктом на сукупність необхідних для виконання дій, що коригуються суб'єктом у процесі та в результаті діяльності [6, 27]. У цьому зв'язку психологи більш категоричні. Так, П. Гальперін стверджує, що самостійна робота є рушійною силою навчального процесу [7, 82].

І. Харламов розуміє самостійну роботу як активну пізнавальну самостійну діяльність. У цьому значенні її можна застосовувати за наявності майже всіх форм і методів. Науковець вважає самостійною й активною розумову роботу у процесі бесід особливо в тих випадках, коли суб'єкти навчання спрямовуються до самостійного «відкриття» нових знань [8].

Існує й інша позиція, у межах якої дослідники (Р. Срода, В. Стрекозін, Є. Голант та ін.) визначають самостійну роботу студентів як вид пізнавальної діяльності та вважають, що самостійна робота є органічною частиною навчального процесу. Є. Голант окреслює розвиток самостійності учнів у трьох, тісно пов'язаних напрямках:

- самостійність у процесі навчальної діяльності;
- самостійність у практичній діяльності;
- організаційно-технічна самостійність, до якої відносять уміння складати план роботи, розподіляти час на його реалізацію, готувати необхідні обладнання.

До того ж, проблему самостійної роботи Р. Срода розглядає у ракурсі підвищення мисленнєвої активності учнів у ході засвоєння знань.

Під самостійною роботою науковці (Ю. Бабанський, А. Богоявленська, Є. Єсіпов) розуміють різноманітні види робіт, які виконуються без безпосередньої участі викладача, але регламентовані його завданням з різним ступенем самостійності. На переконання Є. Єсіпова, успіх у навчанні неможливий без активності студентів у цьому процесі.

О. Афанасьєва, М. Скаткін небезпідставно вважають, що самостійна робота є засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє формуванню особистості, вчить творчо вирішувати завдання, самостійно критично мислити, формувати та захищати власні переконання, безперервно поповнювати та поновлювати власні знання та застосовувати їх з метою творчого перетворення дійсності, поєднувати теорію з практикою. До того ж М. Скаткін розділяв такі поняття як «активність» та «самостійність». Він виявив, що активність не завжди співвідноситься з самостійністю. Слід розрізняти активність виконавчу та творчу, суттєвою ознакою творчості вважається новизна продукту діяльності або новизна способу вирішення завдання. У процесі ж навчання доцільно розрізняти інновації двох видів: суб'єктивні та об'єктивні [9].

Поглибленню наукових уявлень про педагогічну сутність самостійної роботи сприяє доробок П. Підкасистого, який диференціює самостійну роботу й самостійну діяльність студентів. Самостійну роботу науковець розуміє «як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію» [10], за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів навчання як на уроці, так і у процесі виконання домашнього завдання. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різнорівневих процесах навчального пізнання під час виконання того чи іншого типу й виду самостійної роботи. Самостійна діяльність розглядається автором як «цілеспрямований процес, що організується й виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань» [10]. Зазначимо, що у дослідженнях П. Підкасистого, М. Гарунова пропонується навіть класифікація типів самостійних робіт:

- самостійна робота, що передбачає відтворення за зразком – така робота виконується у повному обсязі на основі зразка;
- евристична самостійна робота – її ефективність обумовлюється поєднанням пояснювально-спонукального та спонукального методів викладання;
- реконструктивно-варіативна самостійна робота – у такій роботі міститься пізнавальні завдання, що вимагають аналізу незнайомої проблемної ситуації й одержання необхідної інформації. Для вирішення цих завдань використовуються раніше засвоєні знання;
- творча робота – в ході її виконання відбувається безпосередня участь учня у виробленні принципово нових для нього знань, проявляється найвищий рівень пізнавальної активності та самостійності учнів.

Отже, не підлягає сумніву висновок науковців про те, що самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Дійсно, у сучасній вищій школі самостійна робота студентів посідає вагомe місце. Вона передбачає обов'язкове оволодіння прийомами самостійного набуття знань та їх наступного творчого використання. Результатом навчання має бути відкритий і сприйнятливий до всього нового та прогресивного інтелект [11]. Як засвідчує досвід, організація розумової діяльності забезпечує сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення, готовність до пошуку необхідного рішення. Студент тим самим розвиває самосвідомість, самодисципліну, особисту відповідальність, отримує задоволення від самовдосконалення, самопізнання, самореалізації.

Г. Коджаспірова під самостійною роботою розуміє такий вид пізнавальної діяльності, який передбачає певний рівень самостійності, що вміщує відповідні структурні компоненти, від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю й корекції з діалектичним підходом, переходом від виконання найпростіших видів роботи до більш складних, що мають пошуковий характер, з постійною трансформацією керівної функції педагога шляхом переходу у форми орієнтації й корекції з поступовою передачею всіх функцій студенту [12].

Вважаємо конструктивною позицію В. Буряка щодо сутності самостійної роботи. Науковець безспідставно вважає, що розкриття характерних ознак самостійної роботи можливе тільки при єдиному аналізі її зовнішнього й внутрішнього боку. Зовнішній бік зумовлюється освітніми функціями педагога, а внутрішній – пізнавальними функціями осіб, які навчаються, при чому завдання останніх набагато складніше від завдання педагога [13]. Таку ж позицію поділяє В. Козакова, котра також вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмінь, знань і навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять [14].

Отже, складність окресленої проблеми пов'язана з тим, що ще й досі серед дослідників немає одностайності щодо змістовного наповнення поняття «самостійна робота студентів ВНЗ». На нашу думку, варто виходити з того, що самостійна робота студента передбачає його пізнавальну діяльність за будь-якої форми та виду навчального заняття. Найчастіше самостійну роботу визнають різновидом навчальних занять, особливістю яких є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента. Вона забезпечує поглиблене засвоєння студентами не тільки програмного навчального матеріалу з певних дисциплін, що вивчаються, але й активізує мислення, пробуджує зацікавленість, сприяє більш повному розкриттю їх здібностей, формує моральні й вольові якості: організованість, наполегливість, допомагає майбутнім фахівцям глибше осмислити матеріал, підвищує їх творчу активність. Тому саме організація самостійної роботи студентів як суб'єктів навчання стає однією з центральних проблем навчального процесу сучасної вищої школи.

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании: Пер.с франц. М.А. Энгельгардт. – СПб., 1962.
4. Песталоцци И.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1981. – Т.2.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.А. Красновицкого. – М., 1955.
6. Зимняя И. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону, 1997.
7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
8. Харламов И. Педагогика: учебн. пособие. – М., 1990.
9. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. –М., 1986.
10. Підкасистий І.Ф. Педагогічні технології: навч. посібник. – Х., 2006.
11. Цюприк А. Результати самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1.
12. Коджаспірова Г.М. Педагогіка: Практикум и методические материалы. – М., 2003.
13. Кондрашова Л.В., Буряк В.К., Гапоненко Л.А. Индивидуальная работа студентов по педагогике. – Кр. Рог, 2005.
14. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : Учебное пособие. – К., 1990.

ФЕНОМЕН ТЬЮТОРСТВА В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

А.К.Сучану

(аспірант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті розкривається содержание тьюторской деятельности, обосновывается значимость и конкретизируется педагогический смысл тьюторской помощи студентам, которая проявляется в оптимизации индивидуальной траектории обучения, ведет к эффективной самореализации и позитивной динамике профессионального становления студенчества

The content of the tutor, explain the significance and meaning is interpreted pedagogical tutor student aid, which manifests itself in optimizing individual learning trajectories, leading to efficient fulfillment and positive professional development of students.

Звернення науковців до тьюторської практики зумовлено актуалізацією соціально-педагогічних потреб у більш якісному навчанні та вихованні сучасної молоді. Визнання вагомості тьюторської діяльності у вітчизняній педагогічній науці з'явилося нещодавно. Тьютор – це той, хто працює за принципом індивідуалізації; той, хто полегшує процес самонавчання.

Аналіз зарубіжного досвіду у цьому сенсі показує, що існує кілька поглядів на зміст діяльності тьютора і реалізованих ним функцій. Так, у деяких формах дистанційної освіти (особливо в кореспондентних і відкритих університетських курсах) студентові призначається індивідуальний тьютор, котрий, як правило, не є розробником навчального курсу: він тільки представляє його зміст, взаємодіючи зі студентом на індивідуальній основі, у міру того, як останній опрацьовує зміст навчальних модулів курсу, базуючись на ресурсах навчально-методичного керівництва (study guide) та інших матеріалів. Зарубіжні дослідники (Л.В. Бендова, А.Г. Чернявська, В.А. Либин-Левач) виділяють здебільшого такі функції, що реалізуються тьютором, зокрема, обговорення змісту курсу, надання зворотного зв'язку про навчальні успіхи студента, безпосередня оцінка завдань / тестів, допомога студентові в плануванні самостійної роботи, мотивування студента, вирішення адміністративних питань, контроль проектів, проведення занять «обличчям до обличчя», зберігання записів студента, взаємодія з адміністрацією від особи студента.

Мета статті – осмислити роботу тьютора у контексті реалізації ідей навчання особистістю упродовж життя. Як засвідчує практика, поширення інтерактивних форм навчання в ракурсі ідей розвиваючого, особистісно-орієнтованого, модульного, ігрового навчання, актуалізує потребу у переосмисленні змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів та введення нового суб'єкта у навчально-виховний процес. Отже, гостроти набуває особистісно-професійне призначення тьютора, конкретизація напрямків активації його позиції, окреслення ролі та функцій.

Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дає підстави зробити певні уточнення. Так, змістовно термін «тьюторство» поєднав у собі елементи з різних сфер діяльності: викладання, консалтинг, тренінги, коучинг, наставництво. Уявлення різних авторів про призначення та зміст діяльності тьютора мають ряд загальних рис, а також і відмінностей, які зумовлені розбіжностями в історичних і організаційно-педагогічних контекстах, що визначають зміст педагогічної діяльності тьютора.

На думку Ю.Л. Деражне, «тьютор у системі відкритої освіти є найважливішим системоутворюючим компонентом, виконуючи функції викладача, консультанта, методиста і наставника» [1]. Інші дослідники, зокрема С.І. Змеєв, вважають, що «тьютор це – наставник, член контингенту навчальних дорослих людей, який здійснює постійну допомогу одному або декільком дорослим навчаються у вирішенні питань організації навчання» [2].

У монографії С.А. Щенникова поняття «тьютор» визначається як викладач-консультант – «фахівець у галузі організації освіти та самоосвіти» [3]. Автор вважає, що саме на тьютора покладається відповідальність за ведення цілісного освітнього модуля, організацію групової й

індивідуальної роботи з учнями. За спостереженням науковця, у завдання тьютора входять: методична підготовка і проведення групових занять-практикумів (тьюторіалів); допомога у виконанні атестаційних робіт, їх перевірка й оцінка; консультації та інші форми психологічної та педагогічної підтримки учнів; індивідуальна допомога у вирішенні академічних або особистих проблем, пов'язаних з навчанням; професійна орієнтація та консультування з питань кар'єри. Автор виділяє такі ролі тьютора – дидактична, організаційна, маркетингова, консультаційна, лідерська.

У зв'язку з цим привертає увагу робота А.П. Зінченка, де виділяються такі ролі тьютора, як менеджер, маркетолог, продавець [4]. До того ж дослідником показано, що ці ролі не входять до складу його педагогічної діяльності, проте їх реалізація є необхідною умовою для успішного здійснення тьютором педагогічної діяльності.

Історично позиція тьютора, як стверджує В.В. Максимов, уперше з'явилася в середньовічних університетах [5]. Автором здійснено аналіз досвіду включення тьюторської діяльності в різні історичні контексти університетської освіти. Так, у середньовічних університетах тьютор виконував наставницьку функцію стосовно менш досвідчених студентів, у своїй діяльності орієнтувався на певний тип духовної практики. Далі, в університетах наступної формації, спрямованих на наукову, а не на суто теологічну картину світу, тьютор «перетворюється» на асистента, і його функції звужуються до локально-методичних. У сучасних університетах нового типу, що характеризуються здебільшого як проектно-дослідні, виділено як головну цінність освіти вміння працювати з «керованим майбутнім». Відтак знову стає актуальною тьюторська діяльність, де «тьютор починає виступати розробником освітніх проектів, програм, консультантом у сфері освітніх послуг», поєднуючи позиції наставника, асистента і проектувальника.

Згідно з підходами Т.М. Ковальової, Н.В. Рибалкіної, П.Г. Щедровицького, Т.І. Койчевої, тьютор – це помічник викладача (лектора), є так званним посередником між викладачем та студентом [6]. Основною функцією тьютора зазначені науковці вважають організацію навчальної діяльності студентів.

Дещо іншої позиції дотримуються Н.В. Борисова, Є.А. Гаврилова, Є.С. Комраков, А.М.Орел, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявська, С.А.Щенников, які під терміном «тьютор» розуміють спеціаліста у галузі організації освіти та самоосвіти, котрий підтримує студентів у процесі самоосвіти та розвитку власної компетенції. Саме тьютор створює освітнє середовище для студентів вищої школи, що зумовлює стрімке входження їх у професію. Стає зрозумілою підвищена увага і теоретиків і практиків сьогодення до особистісно-професійного статусу тьютора [7]. Н.В. Кічук подає таке визначення терміна «тьютор» – «репетитор, куратор, вихователь освітнього закладу» [8]. Учена виділяє такі його стрижневі функції, як спостереження, піклування.

Намагаючись поглибити наукові уявлення про тьюторство як педагогічне явище, Л.І. Каленіченко зазначає, що тьютор – це той же учень, який знає чому і як вчитися, тобто це той, хто передає знання як навчатися. Цікавою є позиція Т.О. Дерби, яка вважає, що тьютор — це не лише наставник, психолог, а й конфліктолог, правознавець, друг і помічник учня на шляху «вибору особистістю подальшого освітнього напрямку» [9].

Т.І. Койчева трактує тьюторство у такий спосіб: «Тьютор – це нова спеціалізація професійної діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання» [6].

Принагідно зазначимо й думку тих дослідників, які розглядають діяльність тьютора як окремий напрям педагогічної діяльності, що репрезентує ідеї індивідуалізації та відкритості освіти в поєднанні з ідеєю особистісної відповідальності за реалізацію власного розвитку та може реалізовуватися за умови супроводу як дорослої аудиторії, студентської молоді, так і дітей дошкільного, шкільного віку, учнів старшої школи (8).

Аналіз довідкових джерел показав, що останнім часом багато уваги приділено дослідженню тьюторської діяльності в межах вищої освіти, доказом чого служить низка дисертаційних робіт (Т.І. Койчева, М.В. Іващенко, О.В. Попович, Є.В. Берека та ін.). Деякі аспекти тьюторської діяльності відображені в дослідженнях А.А. Барбариги, П.А. Дудчик, Н.А. Вишомирської, Н.В. Кічук, Т.І. Койчевої, М.В. Іващенко, Б.Г. Мещерякова,

Т.Н. Соболева, Т.М. Ковальнової, В.С. П'яніна, Н.В. Рибалкіної, П.Г. Щедровицького, Н.Д. Фруміної, Л.В. Бендової та ін. В Україні вже спрямовано школу тьюторства. Йдеться про Чорноморську асоціацію тьюторства.

Спираючись на вироблені в сучасній науці положення, пов'язані зі своєрідністю феномена «тьюторства», а також ґрунтуючись на результатах проведеного нами локального дослідження в цьому плані, вважаємо, що невід'ємною і важливою складовою в роботі тьютора і самореалізації студентів у плані особистісного зростання і професійного становлення є наукова організація та самопідготовка студентів, котра, як правило, проходить у позанавчальний час.

Актуалізація такого роду діяльності особистості як тьюторська практика у вищих навчальних закладах свідчить про необхідність створення та реалізацію програми підготовки тьюторів, де останній виступає в ролі педагога з «набором» спеціальних методів супроводу навчається. Отже, є підстави вважати, що підготовка тьюторів передбачає, з одного боку, систематизацію знань в галузі психології, теорії навчання дорослих, а також у сфері менеджерської діяльності, в організації процесів мислення, супроводу, моніторингу. З іншого ж боку – освоєння способів методичної діяльності, пов'язаних з оснащенням підопічних інструментарієм для вирішення їх персоніфікованих особистісно-професійних завдань.

Для здійснення роботи тьютор використовує різноманітність методів і форм, котрі, як правило, несуть нежорсткий, діагностично-рекомендаційний характер, тобто можуть використовуватися студентами за бажанням. У зв'язку з цим форми тьюторської діяльності мають «ненасильницький» вплив на підопічних. У такому розумінні актуалізуються ідеї «педагогіки ненасилля», оскільки мова йде про забезпечення зацікавленості студентів, з одного боку, в самому процесі інтелектуального розвитку, з іншого – не тільки організаційну, а й емоційну їх залученість у сам процес надання допомоги, тобто суб'єктність. Тож принципово важливо, щоб при тьюторській допомозі максимально враховувалася творча індивідуальність студента. Індивідуалізація педагогічного супроводу забезпечується завдяки гнучкості, варіативності й діалогічності тьютора в роботі з підопічними. Консультант повинен розуміти, що тьюторський супровід – особливого роду педагогічна робота, в основі якої лежить орієнтація на «приватне замовлення» студента на власний процес освіти.

Тьюторська діяльність може бути реалізована за допомогою широкого арсеналу засобів, як-от:

- створення організаційно-педагогічних умов для накопичення тими, хто навчається, інформації як складових їх портфоліо;
- проведення елективних навчальних курсів, інформаційних заходів, олімпіад і рейтингових навчально-пізнавальних змагань;
- надання допомоги студентам старших курсів у пошуку та використанні інформаційних ресурсів для забезпечення навчальних потреб;
- моніторинг результатів навчання;
- коригування;
- педагогічний супровід коригувальних дій тощо.

Аналізуючи суть взаємодії тьютора і студента, слід зауважити, що вона повинна супроводжуватися пакетом документів, розроблених у процесі співпраці, педагогічній співдружності, співтворчості. Обсяг і характер документації тьютора може бути представлено в рамках ключових видів діяльності, зокрема, за розкладом, а значить, включати наступне:

- 1) тьюторинг;
- 2) інформація про особи підопічних студентів;
- 3) повістки для індивідуальних тьюторських занять;
- 4) опис кожного заняття із зазначенням розглянутих проблем і завдань;
- 5) інформація про успішність студентів;
- 6) інформація про індивідуальні та творчі здібності студентів;
- 7) інформація про вибір передбачуваної професії;
- 8) індивідуальні навчальні плани та програми;
- 9) дослідження та проекти підопічних;
- 10) тьюторський щоденник.

Зазначимо, що наявність у тьютора вищевказаної документації допоможе ефективно використовувати час, гарантує студентам якість тьюторської підтримки, дозволяє чіткіше відстежувати динаміку навчальних досягнень студентів, своєчасно виправити помилки.

Реалізація освітнього, розвиваючого та виховного потенціалу студентів можлива лише за певних дидактичних умов, зокрема, при правильному виленуванні міждисциплінарних об'єктів вивчення матеріалу та практичному його застосуванні, раціональній спільній роботі педагога-тьютора в ході підготовки до заняття, їх узгодженості, активізації пізнавальної діяльності студентів на всіх етапах навчання, різноманітність засобів, форм і методів навчальної діяльності та забезпеченні наступності між ними.

Тьюторський супровід навчально-пізнавальної діяльності студентів базується на принципах індивідуалізації, відкритості, суб'єктності, варіативності, демократичності. Слід зауважити, що нові освітні стандарти формують сучасну парадигму розуміння діяльності педагога-тьютора. Він насамперед наставник тьюторського супроводу студента, який допомагає розкрити потенційні можливості, вибудувати індивідуальну програму з засвоєння навчального матеріалу, враховуючи особистість студента, його мотивацію, інтерес і намагання вчитися з досягненнями. Тьюторський супровід – це новий вектор, у формуванні якого враховуються всі аспекти не лише навчально-пізнавальної, а й виховної діяльності: комунікативні, регулятивні, пізнавальні, особистісні, що допомагають майбутньому професіоналові перебудуватися разом з освітою і відповідати тенденціям його розвитку.

Отже, якісний супровід індивідуалізованого навчання студентів у виші можливо досягти у тому числі через компетентну діяльність тьютора. У виші – це координатор динаміки ділового та наукового спілкування і співпраці між студентами та викладачами, він є організатором та керівником вибору студентів по карті спецкурсів, він модератор гострих навчальних ситуацій (перескладань, консультацій, додаткових занять, ліквідації пропусків). До його обов'язків належить збір інформації для складання нелінійного розкладу на факультеті, він розробляє індивідуальну освітню програму, якщо студент навчається на декількох факультетах.

Деякі науковці (Н.В.Рибалкіна, Т.М. Ковальова, О.А. Суханова, Н.В. Пилипчевська та ін.) виділяють три рівні тьюторської роботи у вищому навчальному закладі:

1) перший рівень спрямований на реалізацію процесів спеціалізації, адаптації та професіоналізації студента;

2) другий рівень роботи тьютора репрезентує його діяльність як експерта, аналітика, дослідника, управлінця у сфері нових знань і технологій, супроводжуючого науково-дослідної і самоосвітньої діяльності студента;

3) тьютор третього рівня вирішує завдання пошуку умов для входження вищого навчального закладу в міжнародний освітній простір.

Зміст тьюторського супроводу включає організовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на ініціювання позитивної динаміки просування студентів до професії, що мають труднощі в практичній діяльності, вибору та побудови ними власного професійного маршруту в процесі навчання, з іншого боку – на наданні допомоги студентам у професійному русі.

Оскільки першочерговою функцією тьютора є педагогічно доцільна організація самостійної роботи студентів, то слід зазначити, що реалізацію цього завдання доречно здійснювати поетапно [10].

Перший етап покликаний сприяти позитивній мотивації до самостійної роботи з навчальної дисципліни. Тьюторський супровід на цьому етапі полягає в стимулюванні, у створенні умов для самовизначення студентів по відношенню до навчального матеріалу, тобто у включенні студентів у процес визначення мети. Провідними завданнями даного етапу є збудження інтересу до самостійної роботи, забезпечення правильного розуміння сутності самоосвітніх умінь, розкриття прийомів самоосвіти. Зміст такої діяльності педагога включає ознайомлення студентів зі зразками самостійної роботи, із загальними підходами до її організації, розвитку відповідних умінь для її здійснення. На першому етапі організації самостійної роботи студентів рекомендується виконання завдань, спрямованих на пошук, обробку інформації й обмін інформацією (написання резюме, складання плану, витягів, тез, анотацій, списку використаних джерел; систематизованої картотеки прочитаних книг), виконання тестових завдань.

Другий етап передбачає формування й удосконалення умінь самостійної роботи, зусилля спрямовані на мобілізацію й активізацію внутрішніх резервів студентів, на максимальне занурення їх у роботу з інформацією, свідоме і цілеспрямоване вилучення та генерування на її основі суб'єктивно нових знань. На даному етапі студенту пропонується попрацювати над диференціацією основних понять курсу, складанням нових смислових суджень, умовиводів.

Третій етап – не лише вдосконалення умінь самостійної роботи за рахунок оволодіння творчою рефлексивною діяльністю, а й через набуття навичок, тобто автоматизованих умінь. Дослідження вчених (Н.В.Рибалкіна, Т.М. Ковальова, О.А. Суханова, Н.В. Пилипчевська та ін.) дозволяють зробити висновок про те, що систематичний «вихід» студентів у рефлексивну позицію сприяє виявленню особистісних змін, спостереженню динаміки особистісного розвитку, а це суттєво впливає на розвиток самоосвітньої діяльності. Крім того, рефлексія дозволяє студентів усвідомити власну індивідуальність, унікальність і призначення, яке виявляється з аналізу його предметної діяльності та її продуктів, оскільки студент проявляє себе в тих пріоритетних для нього питаннях самостійної роботи, котрі притаманні його індивідуальності. Наприклад, при підготовці до семінарських навчальних занять студентами виконується аналіз існуючих у мережі рефератів на задану тему, їх оцінювання; написання свого варіанту плану лекції; підготовка фрагмента лекції з додаткових питань; огляд професійних телеконференцій; аналіз обговорення актуальних проблем у наукових та періодичних виданнях. Під час семінарів студенти працюють з кейсами, частково або повністю самостійно вирішують навчально-професійні завдання.

Отже, тьютор – це нова принципово важлива спеціалізація діяльності педагога–консультанта, педагога–менеджера, педагога–керівника, педагога–організатора, педагога–фасилітатора тощо. Його домінантним професійним завданням є педагогічно доцільна допомога студентам зафіксувати й усвідомити власні пізнавальні інтереси, визначити певні преференції, допомогти зрозуміти, де і яким чином можна себе презентувати як успішну особистість, допомогти збудувати власну освітню програму задля визначення траєкторії кар'єрного зростання через максимальне врахування наявних особистісних ресурсів.

Є всі підстави стверджувати, що організація тьютором самостійної роботи студентів повинна носити суто індивідуальний характер і включати діагностику студентам їх пізнавальної потреби в розширенні та поглибленні сукупності знань, одержуваних у вищих навчальних закладах; визначення інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей, зокрема, об'єктивне використання позаурочного часу; визначення мети самостійної роботи – найближчої і віддаленої, тобто знати відповідь на питання, чи необхідна самопідготовка для забезпечення пізнавальної потреби; самостійний вибір студентом об'єкта вивчення й обґрунтування цього вибору для себе; розробка конкретного плану, довгострокової і найближчої програми самостійної роботи.

1. Деражне Ю.Л. Тьютор в открытом обучении: Учебно-методическое пособие. – М., 1998.
2. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1999.
3. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование: учебное пособие. – М., 2002.
4. Зинченко А.П. Тьютор-менеджер-маркетолог-продавец: расширенный взгляд // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский, 2002. – Вып.4.
5. Максимов В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия // Россия в контексте современных образовательных моделей: Программа и тезисы международной конференции. 10-12 марта (Переделкино). – Жуковский, 2000.
6. Койчева Т.І. Особливості підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до виконання функцій тьютора в дистанційній освіті // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – Вип.5-6.
7. Ковальова Т. М. Кто такой «тьютор» и какова его роль в воспитании школьника? В чем специфика деятельности тьютора? // Директор школы. – М., 2011. – № 6.
8. Кічук Н.В. Проблема підготовки фахівців до тьюторської діяльності: педагогічні аспекти // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. №1.

9. Дерба Т.О. Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України, Ун-т менеджменту освіти НАПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. – 2010. – № 5(19). – Режим доступу <http://www.ime.edu-ua.net/em19/emg.html>.
10. Біда О. А., Савченко О. П. Сучасні тенденції в організації самостійної роботи студентів ВНЗ // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. №2.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

М.В.Труфкіна

(аспірант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье теоретически обосновывается необходимость глубокого изучения информационной культуры как важной составляющей исследовательской культуры будущих филологов, рассматриваются некоторые аспекты информационной культуры в исследованиях современных ученых.

The article gives theoretical grounds for thorough analysis of the informational culture as a significant component of the future philologists' research culture. The scientific researches of the informational culture were briefly analyzed in the article.

Сучасний стан розвитку науки й освіти в Україні ставить нові вимоги перед спеціалістами у сфері освіти. Щоб бути викладачем, який ґрунтовно володіє психолого-педагогічними, методичними й організаційними якостями, а також бути на рівні з часом, мати активну позицію у суспільстві, неможливо спиратися лише на репродуктивні види діяльності. Слід зайняти дослідницьку позицію, щоб задовольняти потреби суспільства, а також свої власні. Оточення висуває нові вимоги до творчої особистості майбутнього педагога, серед яких – формування дослідницької культури майбутнього педагога-філолога.

Зауважимо, що з часом змінюється й система освіти, яка на сучасному етапі відіграє значну роль у формуванні та розвитку не тільки розумових здібностей особистості, а й її творчості, активності, відповідальності, самостійності, амбіційності.

В умовах зростання ролі інформації в освітньому та науковому процесах проблема формування та розвитку інформаційної культури особистості є особливо актуальною і стає одним із пріоритетних напрямів вищої школи. Сучасна людина повинна вміти орієнтуватися у потоці інформації, що постійно змінюється, уміти обробляти та критично оцінювати її, самостійно конструювати власні знання, використовувати різні інформаційні ресурси. У зв'язку з цим особливо актуальною постає проблема розвитку інформаційної культури особистості, котру ми аналізуємо як ключовий елемент дослідницької культури майбутніх філологів.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про зростання уваги науковців і до проблеми формування дослідницької культури спеціалістів, і до становлення їх інформаційної культури.

Так, специфіку педагогічної творчості педагога досліджено в роботах В.Загвязинського, В.Кан-Калика, Н.Кічук, Л.Лузіної, М.Нікандрова та ін. Висвітленням наукової та методологічної підготовки студентів займаються такі вчені, як В.Андрущенко, О.Бережнова, С.Гончаренко, В.Загвязинський, В.Полонський, В.Семиченко, І.Усачова.

Загальновідомо, що проблему самоосвіти та розвитку дослідницької культури досить ретельно вивчали Ю.Бабанський, Б.Гершунський, В.Загвязинський, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, К.Ушинський. Досліджують це питання й українські вчені, як-от: С.Гончаренко, В.Тушева, Д.Черваньов, В.Шейко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують різні підходи до розгляду процесу формування інформаційної культури особистості. Як зазначалося вище, деякі вчені розглядають її як частину базової культури (М.Вохришева, Н.Зинов'єва, Ю.Зубов, С.Каракозов, О.Суханов); інші – як соціальний аспект інформаційної культури особистості, ступінь оволодіння соціальною інформацією, сукупність принципів і реальних механізмів, які забезпечують позитивну взаємодію людей в інформаційному процесі (К.Колін, А.Ракітов, А.Урсул); як знання про структуру та функціонування інформаційного середовища, а також уміння та навички, що необхідні для взаємодії з ним (Т.Богданова, Р.Воробйов, М.Розенберг та ін.).

Зважаючи на те, що сьогодні проблема формування дослідницької й інформаційної культури вже достатньо вивчена, питання про змістові елементи дослідницької культури та їх внутрішні зв'язки залишається не досить розкритим.

Метою нашої статті є визначення ролі інформаційної культури у процесі формування дослідницької культури майбутніх філологів.

До сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого тлумачення дослідницької культури. На нашу думку, дати одне коректне визначення досліджуваному феномену не є можливим, адже він являє собою складне утворення людської діяльності, яке можна розглядати під різними кутами. На засадах вже проведеного теоретичного аналізу наукової літератури (С.Гончаренко, Т.Клімова, В.Семиченко, В.Тушева, В.Шейко, А.Шихова та ін.) ми пропонуємо власну дефініцію дослідницької культури майбутніх філологів, під якою розуміємо складне динамічне багатокомпонентне утворення базової культури особистості, яке характеризується активною позицією спеціаліста та його готовністю до вирішення особистісних і професійних прагнень, засобами наукового пізнання та наукового дослідження, що включає в себе діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти.

Як було зазначено вище, дослідницька культура – це комплексне явище, що формується на засадах базової, професійної та педагогічної культури, складниками якої є культура мови; культура мовлення та моральні якості особистості; правова культура; естетична культура; методологічна та наукова культура; інформаційна культура та культура поведінки. Остання поділяється на комунікативну культуру, культура зовнішнього вигляду, культуру розумової праці, етикет (педагогічний та науковий).

Реалії сьогодення свідчать про стрімкий розвиток і поширення інформаційних технологій у різних сферах людської діяльності, зокрема, освіті й науці. За визначенням, прийнятим ЮНЕСКО, інформаційна технологія – це комплекс взаємопов'язаних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, які зайняті обробкою та зберіганням інформації; також включає обчислювальну техніку та методи організації й взаємодії з людьми та виробничим обладнанням, їх практичні додатки, а також пов'язані з цими соціальні, економічні та культурні проблеми. Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих витрат та наукомісткої техніки. Їх введення має починатися зі створення методичного забезпечення, а також формування інформаційних потоків у системах підготовки спеціалістів [1].

У зв'язку зі зростаючою роллю інформаційних технологій у житті людини, як наслідок, з'явилося поняття «інформаційне суспільство», тобто суспільство, в якому більшість людей, що працюють, зайняті виробництвом, зберіганням, переробкою та реалізацією інформації, особливо у її вищій формі – знання.

Учені вважають, що в інформаційному суспільстві процес комп'ютеризації забезпечить доступ людей до надійних джерел інформації, позбавить її від повсякденної праці, сприятиме високому рівню автоматизації обробки інформації у виробництві та соціальній сфері. За таких умов рушійною силою розвитку суспільства має стати виробництво інформаційного, а не матеріального продукту, який у свою чергу буде більш інформаційноємним [2].

За нашими спостереженнями, сьогодні пріоритети людини поступово переходять від матеріальних до інформаційних цінностей, а також простежується безпосередній зв'язок досліджуваних типів культур.

Зростання ролі інформаційної культури у житті людини в нових інформаційних умовах, становлення особистісно-гуманітарної парадигми в освіті зумовили той факт, що вчені (Г.Бордовський, О.Коган, Ю.Первін та ін.) долучили до складу інформаційної культури аксіологічний, світоглядний компоненти. З такого погляду даний феномен постає не тільки як надбання нових інструментів діяльності, але й як уявлення людини про інформаційні процеси в оточуючому світі, інформаційні джерела, важливість ціннісної орієнтації в інформаційному середовищі. Саме ці аспекти є вкрай важливими в ході формування дослідницької культури, адже дослідник має швидко орієнтуватися в інформаційних процесах, уміти користуватися різноманітними інформаційними джерелами.

Не можливо заперечити той факт, що на формування досліджуваного феномена впливають досягнення у сфері інформатики, кібернетики, бібліотекознавства. Тож, інформаційна культура є явищем складним, багатоаспектним і різноплановим.

На думку Н.Баловсяк, інформаційна культура головним чином асоціюється або з техніко-технологічними аспектами процесу інформатизації, оволодінням навичок роботи з персональним комп'ютером, або з засвоєнням правил використання довідково-бібліографічного апарату бібліотеки, алгоритмом пошуку у традиційних та електронних каталогах [3].

Також важливо звернутися до праць Р.Гуревича, який підкреслює, що рівень інформаційної культури особистості визначається не тільки кількістю засвоєних знань і набутих умінь у сфері інформаційних процесів та комп'ютерних дисциплін, але також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, для якого характерними є новизна й швидкоплинність [4].

У межах нашої роботи не можливо обійти увагою й дисертаційне дослідження Г.Павленка «Інформаційна культура соціальних суб'єктів як фактор удосконалення управління суспільством», у якому автор розуміє зазначений феномен як сукупність принципів і реальних механізмів отримання, аналізу, обробки й поширення інформації, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних та національних культур, а у вузькому сенсі – як органічний синтез його складників: оптимальних засобів маніпулювання її знаками, даними, інформацією та її надання користувачеві; механізм вдосконалення технічного середовища, збереження та передачі інформації; системи навчання, підготовки людини до ефективної праці з інформацією [4].

Аналіз вищезазначених джерел дає можливість стверджувати, що інформаційну культуру в цілому можливо охарактеризувати як основу базової культури, оскільки вона регулює будь-яку інформаційну взаємодію, як-от: у сфері комунікативної культури, культурі інформаційного пошуку, пізнавальної та наукової діяльності.

Отже, становлення дослідницької культури не може бути успішним без ґрунтового формування інформаційної культури, що є її ключовим елементом; у значній мірі полегшує роботу з інформаційними джерелами; сприяє більш швидкій та продуктивній обробці інформації, а також правильній передачі даних.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у більш детальному вивченні інформаційної культури особистості, а також у розробці методики формування інформаційної культури як провідного елементу дослідницької культури майбутніх філологів.

1. Програма ЮНЕСКО «Информация для всех» [Електронний ресурс]. – 02.07.2013. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/law/00_uiv.html
2. Куянцева Л.М. «Мы живем в XXI веке, а это значит, что мы живем в информационном обществе» [Електронний ресурс]. – 17.06.2013. – Режим доступу: http://infdeyatchel.narod.ru/inf_ob.htm
3. Баловсяк Н. Историко-педагогичний аналіз виникнення поняття «інформаційна компетентність» // Динаміка наукових досліджень – 2004: Тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25.
4. Гуревич Р. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень. – К., 2003.
5. Павленко Г. Інформаційна культура соціальних суб'єктів як фактор удосконалення управління суспільством: автореф. дис. ...канд. наук: 09.00.03 «Психологія праці, інженерна психологія», 2009.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

С.Г. Чиж

(кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті освещены ведущие пути педагогически обоснованного использования интерактивных методов с целью продуктивного развития речевой коммуникативной компетенции учеников.

The article describes the main aspects of using interactive methods for development of foreign communicative competence of the pupils.

Процеси реформування національної системи освіти України вимагають оновлення й модернізації навчальних технологій і методів навчання. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи та значну кількість різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим при вивченні навчальних предметів і англійської мови зокрема, все частіше використовуються інтерактивні методи навчання.

Мета статті – окреслити шляхи педагогічно доцільного використання інтерактивних методів з метою продуктивного розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Загальновідомо, що іншомовна комунікативна компетенція проявляється у наявності таких компетенцій, як-от: 1) мовна компетенція, яку формують знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного); 2) мовленнєва компетенція, що передбачає володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням і письмом як засобом спілкування та здійснення педагогічної діяльності в різних типах навчальних закладів; 3) соціокультурна компетенція, що проявляється як уміння ефективно спілкуватися мовою, що вивчається, як з носіями певної культури, так і з представниками інших культур на основі знання норм, правил і формул етикету, реалій національної культури цієї країни та лінгвокраїнознавчих фактів [1].

У психолого-педагогічній літературі інтерактивне навчання трактується як специфічна форма організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учасників. Здійснюється колективне, групове, індивідуальне навчання у співпраці, коли вчитель і учні – рівноправні суб'єкти навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, створення проблемних ситуацій. Під час навчання учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Відтак інтерактивний метод – це діалогічне навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учнів.

До інтерактивних методів навчання, наприклад, Г.Борецька відносить: евристичну бесіду, презентацію, дискусію, «мозковий штурм», «круглий стіл», ділову гру, рольові ігри, тренінги, портфоліо, кейс-метод, виконання вправ у групі та індивідуально, групову роботу з довідковою літературою та інше [2].

За класифікацією Т.Паніної та Л.Вавилової, інтерактивні методи поділяються на дискусійні, ігрові, тренінгові [3]. Розглянемо їх більш докладно.

Так, для **дискусійних методів** характерним є наявність діалогу, обговорення-спору; зіткнення різних думок, позицій, суджень; обмін досвідом, думками з приводу дискусійного питання, проблеми.

Існують такі форми дискусій.

1. «Мозковий штурм»/метод «колективного мозку» (brainstorming) – вільна форма дискусії, ефективний спосіб швидкого включення всіх учнів в обговорення. Учитель повідомляє тему, мету, правила та критерії оцінювання висловлювань. Далі обираються експерти й секретарі, які фіксують думки учнів. Учитель повідомляє ситуацію, яку слід обговорити. Умовою проведення «мозкового штурму» є доброзичливість учителя, відсутність критики ідей учнів. Кожен учень висловлюється багаторазово, але час одного виступу – не більше хвилини. Наприкінці складається список ідей, їх оцінка, обрання найоптимальніших, оцінка діяльності «експертів», «секретарів» і «доповідачів».

2. «Круглий стіл» – бесіда, у якій на рівних бере участь невелика група учнів (до 5 осіб), відбувається обмін думками як між учнями, так і з «аудиторією» (решта класу). Суттєвою умовою такого виду дискусії є наявність круглого столу, що стимулює мовленнєву активність.

3. «Акваріум» – різновид дискусії, який застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

4. «Мікрофон» – різновид загальногрупового обговорення, що дає можливість кожному лаконічно дати відповідь на запитання, довести власну думку. Для організації даної технології добирається проблемне питання. Суттєва деталь – наявність мікрофона (справжнього, іграшкового, уявного); учні передають його один одному, по черзі беручи слово.

5. «Дебати» – формалізоване обговорення, побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до них.

6. «Ротаційні (змінювані) трійки» – вид діяльності, ефективний на початкових етапах навчання учнів у малих групах; сприяє активному аналізу й обговоренню нового матеріалу з метою осмислення, закріплення та засвоєння.

7. «Метод прес» використовується при обговоренні дискусійних питань та при виконанні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з обговорюваної проблеми. За цим методом учні вчать виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі.

8. «Засідання суду» – обговорення, що імітує слухання справи у суді, на якому чітко розподіляються ролі всіх учасників.

9. «Дерево рішень»: учитель обирає проблему, яка не має однозначного рішення. Така проблема може бути подана у формі життєвої історії, епізоду з художнього твору чи фільму. Після читання /слухання/ або перегляду формулюється суть проблеми, учні починають її обговорювати і знаходити шляхи вирішення. Коли кілька ідей сформульовано, учні об'єднуються у малі групи (3-4 учні) і заповнюють схему: *The problem – decision – advantages and disadvantages*. На її основі порівнюються переваги й недоліки кожного варіанта рішення проблеми і визначається найефективніша пропозиція.

Деталізуємо педагогічний сенс *ігрових методів*. Йдеться про ігри за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату. За О.Огієвичем, дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [4].

Р.Осадчук виокремлює репродуктивні, проблемно-пошукові і творчі ігри. Так, метою репродуктивних ігор є поглиблення й удосконалення учнівських знань (підсистема: «вчитель – учень»). Проблемно-пошукові узагальнюючі ігри передбачають здійснення учнями логічних операцій з елементами пошуку на основі наявних знань, систематизацію імітованого факту. Ці гри будуються на суперечностях між теоретичними знаннями і новими фактами (підсистема: «учень – вчитель – учні»). Мета творчих ігор – виявити нові прояви загального в конкретному; використовувати узагальнення і систематизацію для виконання навчальних завдань і відповідей на запитання у нестандартних ситуаціях (підсистема: «учень – учні») [5].

Гра «виправдовує» перехід на «нову» мову. Вона є одночасно і цікавим видом роботи для учня, й аналогом мовних вправ для вчителя, завдяки яким розвиваються навички всіх видів мовленнєвої діяльності. Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб правильно організувати гру, дібрати її відповідно до завдань уроку, до рівня знань, умінь і навичок учнів. Гра має бути цікавою й емоційною, – лише за цих умов можливий максимальний результат. Ігри використовують на різних етапах уроку. За їх допомогою можна перевірити домашнє завдання,

полегшити розуміння навчального матеріалу, закріпити його, перевірити знання учнів перед контролем.

Гра допомагає вчителю англійської мови організувати роботу на уроці, адже за 40-45 хвилин необхідно звернути увагу на фонетику, лексику, граматику, мовлення, читання, письмо, аудіювання. Учням цікавіше виконувати, наприклад, завдання з граматики, коли воно подане у вигляді гри (змагання), ніж писати звичайну вправу. В грі формуються такі якості, як самостійність, ініціативність, організованість, розвиваються творчі здібності, вміння працювати в колективі [5].

На думку А.Пристаєвської, ігрові методи навчання відрізняються від традиційних тим, що гра:

- ефективний засіб активізації, адже у ній легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри;
- мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості);
- багатофункціональна, адже її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;
- переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої – змагання;
- має кінцевий результат, адже у грі учасник отримує приз: матеріальний, моральний (грамота, широке оголошення результату, заохочення), психологічний (самоствердження, самооцінка);
- має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат [6].

Отже, ігрові вправи і прийоми дають змогу підвищувати активність, працездатність, залучати пасивних учнів до активної розумової діяльності, а також допомагають учителям урізноманітнити методи роботи, знижують утому учнів, зацікавлюють їх змістом роботи.

Проаналізуємо більш докладно *тренінгові методи навчання*, зокрема іноземної мови. Так, під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед учнями безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми. Як правило, тренінгові методи роблять процес навчання цікавим, емоційним, необтяжливим.

Тренінг порівняно з традиційними формами навчання має ряд суттєвих відмінностей. Наприклад, традиційне навчання орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі та засвоєння інформації. Натомість тренінг вимагає запитання та пошуку. Тренінгові форми навчання повністю охоплюють увесь потенціал особистості: рівень та обсяг її компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, не слід відмовлятися від традиційної форми передачі знань, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань вона має дещо звужені рамки застосування. Стільці для учасників тренінгу доцільно розташовувати півколом, що сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість бачити всіх, засвідчує рівнозначність позицій кожного. Результатом застосування тренінгових методів є створення атмосфери відкритості, розвитку довіри, уваги та інтересу учасників один до одного.

Провідною складовою, яка забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі є правила, котрі має дотримуватися кожний учасник. Основні з них такі: цінування часу, ввічливість, позитивність, розмова від свого імені, добровільна активність, конфіденційність, «стоп», «піднята рука», зворотний зв'язок тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що інтерактивні методи мають ряд переваг, зокрема: висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; розвиток гуманних стосунків між учнями; за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; формування вміння співпрацювати; розвиток навчальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

Проте дослідники виділяють і недоліки інтерактивних методів навчання, зокрема: часто в одній групі опиняються різні за здібностями учні; група, створена за бажанням учнів, буде мати різні рівні навченості; у групах, що формуються за бажанням, досить висока сумісність, але при цьому відбувається психологічний тиск на тих, кого не хотіли обирати [7].

На нашу думку, до недоліків інтерактивних методів слід віднести ще й такі: різний тип темпераменту учнів (наприклад, меланхолікам треба більше часу на підготовку і т.д.); психологічна несумісність деяких учнів, яких учитель об'єднав у групу.

Таким чином, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — К., 1999.
2. Борецька Г.Е. Сучасні технології формування англійської компетенції в учнів основної і старшої школи / Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // Іноземні мови. – 2010. – №2.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М., 2008.
4. Огієвич О. Дидактична гра – шлях до підвищення якості навчання і виховання учнів. Анотація досвіду // Нова педагогічна думка. – 2005. – №1.
5. Осадчук Р. І. Дидактичні ігри у навчальному процесі школи // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4.
6. Приставська А.Л. Ігрові технології навчання // Англійська мова та література. – 2011. – №11.
7. Галустов Р.А., Зубов Н.И. Творческие проекты студентов ТЭФ / Под ред. Р.А. Галустова. – Брянск, 1999.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.В. Щенникова

(кандидат педагогических наук, доцент,

Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П.Гайдара)

У статті розкриваються можливості здійснення інтегративного підходу в професійній підготовці майбутнього педагога, особливості творчої діяльності як необхідного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців. Представлена модель процесу підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності на основі інтегративного підходу в умовах педагогічного ВНЗ.

In the article we depict the possibilities of realization of the integrative approach in the professional preparation of future teachers, the peculiarity of the creative activity as a necessary component of the professional preparation. We introduce a model of the preparation process for the future teachers' creative activity based on the integrative approach at a pedagogical institute.

Коренные изменения, произошедшие в последние годы в системе образования, связаны с усилением внимания к личности обучающегося как основной социальной ценности. Они предопределяют необходимость соответствующей модернизации системы подготовки педагога в вузе, обеспечивающей индивидуальное профессиональное становление будущего специалиста, максимальную реализацию его духовных, творческих возможностей.

Актуальными требованиями являются персонификация и субъективация профессионально-педагогической подготовки студентов, формирование их готовности к творческой педагогической деятельности, способности осуществлять качественные изменения в профессиональной сфере. Одной из предпосылок творческой деятельности является развитие профессиональной компетентности будущего педагога, заключающейся в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, личностных качеств будущих специалистов, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Становление творческой педагогической деятельности в рамках профессионального образования предполагает, с одной стороны, формирование психологической готовности студентов к ее осуществлению, наличие у них системы ценностей и приоритетов, определяющих поведение в конкретной ситуации, с другой, – сформированность системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознанное освоение педагогической техники и технологии. Однако практика традиционной подготовки специалиста в вузе недостаточно нацеливает студентов на создание и освоение нового, в процессе обучения в основном происходит адаптация восприятия педагога к ограниченному кругу рассматриваемых явлений, что создает основу психологической инерции, т.е. предрасположенности к шаблонному способу мышления, сковывает активность при разрешении проблемных ситуаций. Целостность творческой педагогической деятельности обуславливает и необходимость интегративного характера ее формирования у будущих педагогов. Это подчеркивается в Государственном образовательном стандарте России, где обозначены требования к специалисту-педагогу, который должен обладать целостным представлением об образовании как особой сфере социокультурной практики, владеть системой знаний о человеке духовном как личности и индивидуальности, быть способен к проектной деятельности на основе системного подхода и др. Кроме того, интегрированное построение учебного процесса включает в себе значительно больше технологических возможностей. Имеющийся же опыт реализации интегративного подхода охватывает преимущественно общее образование, для которого разработаны система интегрированных курсов, механизмы реализации интегративного подхода в обучении, однако именно в профессиональной подготовке интегративный подход может стать основой формирования квалифицированного специалиста, способного к осуществлению творческой деятельности.

Мы полагаем, что творческая педагогическая деятельность предполагает комплексное и вариативное использование педагогом основных теоретических знаний и практических

умений, усвоенных при изучении разных учебных курсов, что позволяет находить точки соприкосновения с разными науками. Поскольку каждая профессиональная задача (проблема) по своей сути является междисциплинарной, интегральной, она объективно требует системного анализа и построения целостной модели решения. Следовательно, в целях подготовки будущего педагога к творческой деятельности как необходимого условия его профессионально-педагогической компетентности, на наш взгляд, необходим интегративный подход, обеспечивающий целостность профессионального и личностного становления будущего специалиста, которое проявляется в степени сформированности интегрального стиля мышления, способности совмещать теорию с практикой, интегрировать знания в сознание.

Основываясь на работах Н.С. Антонова, Л.А. Артемьевой, М.И. Махмутова и др., мы рассматриваем интегративный подход как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на организацию и осуществление поисковой деятельности студентов через активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами оперирования в условиях их внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза, а также обеспечивающее индивидуальное профессиональное творческое становление педагога [1].

В ходе реализации интегративного подхода могут быть решены такие задачи:

- максимальное раскрытие интеллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциалов человека;
- создание условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенций человека;
- развитие способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений; выработка ориентации на работу в группе, коллективе и др.

Рассматривая пути реализации интегративного подхода в образовательном процессе вуза, ученые предлагают различные способы решения данной проблемы. В первую очередь это касается содержательной интеграции: создания интегрированных курсов, интеграции предметов, их составляющих, – знаний, умений и др. (Л.И. Балашова, М.Н. Берулава, О.Н. Боровикова). В большом количестве имеется литература по проблемам «практического синтеза» – соединения и использования разнообразных приемов, методов, путей воспитания и обучения (Ю.С. Бродский, В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов).

Однако сегодня перед высшей школой стоит принципиально новая задача – создание интегративной модели образования будущих педагогов в вузе с целью формирования специалиста, обладающего умениями и профессиональной мобильностью, оперативно реагирующего на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности, способного востребовать и использовать аппарат каждой отдельной дисциплины в интегративной связи с другими как средство решения задач (проблем) в познавательной и профессиональной деятельности.

Более широко творческая деятельность педагога рассматривается как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе. Такой подход позволяет говорить о творчестве как необходимой составляющей деятельности каждого педагога. Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта – субъекта педагогического воздействия. Учитывая это, мы можем сделать вывод о том, что педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность, предполагающую компетентность в психолого-педагогической и в собственно предметной области.

Конкретизируя структуру творческой педагогической деятельности, В.А. Канн-Калик и Н.Д. Никандров определяют следующую последовательность этапов в ее осуществлении:

- возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;
- разработка замысла;

- воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми;
- анализ и оценка результатов творчества [2].

А.М. Матюшкин, опираясь на работы крупнейших исследователей проблемы творчества (Дж. Берлайн, А.В. Брушлинский, Э.А. Голубева, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, Н.Н. Подъяков, Я.А. Пономарев, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов, Б.М. Теплов и др.), определяет следующие компоненты творческой деятельности:

- познавательная мотивация как доминирующий мотив деятельности;
- исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможности достигать оригинальных решений;
- возможности прогнозировать и предвосхищать;
- способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки [3].

Творчество позволяет найти точки соприкосновения с разными науками, поскольку каждая профессиональная задача (проблема) по своей сути является междисциплинарной, комплексной, интегральной. Иначе говоря, каждая проблема (задача, ситуация) есть система. Поэтому она объективно требует системного анализа и построения целостной модели ее решения. Умение студента строить целостные нестандартные решения проблем, используя знания из различных дисциплин, можно рассматривать, на наш взгляд, как один из критериев качественного образования в высшей школе.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что главным фактором в деятельности учителя является осознание и решение множества учебно-воспитательных задач, при решении которых педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, не стандартизированные педагогические решения. Показатель творческой самостоятельности специалиста – его личность, проявляющаяся в способности ставить перед собой цели, находить способы и средства для их достижения путем самообразования, самовоспитания и самоактуализации.

Всякое творчество начинается с осознания незнания. Но не всякое незнание становится знанием с помощью творчества. Творчество является наивысшим уровнем умственной деятельности. Не случайно Ф.В. Шеллинг, продолжатель учения И. Канта, называл творчество высшей формой человеческой жизнедеятельности.

Естественно, творчество связано со способностями человека, особенно со способностью нестандартно мыслить, выбираясь из привычной умственной колеи. Однако творчество – не особый дар избранных, этим даром, по признанию психологов, в большей или меньшей степени наделено все человечество. Все это позволяет сделать вывод, что для творчества в познавательной деятельности студента характерна нестандартность мышления и деятельности, в результате чего рождается новое полезное решение или продукт деятельности, выходящий за рамки общепринятых стандартов.

Опрос ученых и других творческих деятелей за рубежом и, в частности в России, проводившийся как специалистами, так и представителями общественности, показывает, что основой творчества является внутренняя мотивация (интерес и даже любовь к делу), воображение, гибкость ума, дивергентное мышление, воля, деятельность и трудолюбие.

Отсюда вытекает задача преподавателя – вооружить студента методами и приемами не только самостоятельной, но и творческой работы, обеспечив основные условия творческой деятельности, то есть обмен и борьбу мнений, свободу критики.

Для этого необходимо:

- приучить студентов к работе с первоисточником, с книгой, монографией, научной статьей;
- проводить творческие дискуссии на занятиях или за круглым столом. При этом полезно использовать методы развития творчества, известные из психологии: мозгового штурма для генерации идей, отбора идеи; синектику, способ организации коллективной мыслительной деятельности на основе четырех приемов: рассмотрения проблемы в том виде, как она дана;

отказа от очевидного решения; проведения прямой аналогии с чем-либо; формулировки проблемы в общем виде.

Полезно использовать метод ассоциативных моделей умственной деятельности, основанный на метафоричности, т.е. на переносе проблемности или проблемы на другой материал. Схемы, графики и диаграммы – не что иное, как пространственные метафоры, которые стимулируют мышление.

С целью подготовки студентов к творческой деятельности нами была разработана модель на основе интегративного подхода.

Заметим, что предложенная нами модель подготовки студентов к творческой деятельности строится по блочному принципу и включает методологический, теоретический и технологический блоки. Блоки модели соподчинены друг другу и находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости.

Любая модель, как известно, строится на определенных методологических и теоретических предпосылках. В нашей модели в качестве методологической категории исследования выступает интеграция: выявлены ее специфические признаки, уровни, виды, типы, формы, компоненты. Педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. Исходным специфическим признаком педагогической интеграции является ее антропонаправленность: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает (обуславливает) ее, направляет ее движение и способствует ее развитию. На каких бы уровнях педагогической деятельности и в каких бы формах педагогическая интеграция не осуществлялась, – в любом случае ее конечным результатом станут качественные преобразования в человеке. Интеграция способна исполнять роль теоретико-методологического инструментария. Так, А.П. Беляева считает интеграцию одним из важнейших принципов построения содержания профессиональной подготовки будущих специалистов.

Интеграция, составляя суть методологического блока модели, выполняет методологическую, развивающую и технологическую функции.

Методологическая функция интеграции реализуется в трех аспектах:

- эвристический аспект, предполагающий рассмотрение педагогической интеграции в качестве исходной базы для разработки интегративного подхода в подготовке будущего педагога к творческой деятельности;
- мировоззренческо-аксиологический аспект, проявляющийся в том, что педагогическая интеграция способствует интеллектуально-духовному обогащению, становлению интегрального мышления будущих педагогов;
- инструментальный аспект, выражающийся в способности педагогической интеграции выступать в роли инструмента, позволяющего изменять образовательную практику вуза и обеспечивающего реализацию практико-ориентированного подхода.

Развивающая функция интеграции способствует становлению специалиста, способного к целостному взгляду на явления педагогической действительности и вариативному поиску решения тех или иных педагогических задач.

Технологическая функция интеграции, предполагающая взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие, служит основой для построения интегрированных по содержанию и технологии реализации программ психолого-педагогических курсов и педагогической практики студентов.

Теоретический блок разработанной нами модели представлен концепцией интегративно-целостного человека, обладающего интегративно-целостным мышлением.

Мы исходили из того, что человек обладает интегральной природой: он представляет собой «космобио-психосоциальное единство» (В.С. Поликарпов), целостное «космопланетарное явление» (В.П. Казначеев), а личность при этом выступает в качестве интегрирующего фактора человеческой природы (Ю.Г. Волков). Интегративно-целостному человеку свойственны три важнейших качества: универсальность, гармоничность, целостность. Он способен к творческому решению проблем, требующих междисциплинарного анализа и синтеза. В предельно обобщенном

виде інтегративно-целостного человека можно охарактеризовать как человека, способного соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснить причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться (П.Ф. Лесгафт). Данное определение может быть дополнено характеристиками «критического» человека Р. Пола, человека «продуктивной ориентации» Э. Фромма, самореализующейся личности А. Маслоу, «целостной личности» И.П. Яковлева. Так, последняя характеризуется как личность с высокой активностью во всех видах деятельности и гармоничными отношениями между ними. На основе концепции целостной личности И.П. Яковлевым разработана модель специалиста «интегрального профиля», обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью.

Исходной эвристико-методологической базой интерпретации интегративно-целостного человека выступает положение о единстве и взаимосвязи всех сторон человеческого существования, человека как микрокосма и мира как макрокосма, соответственно, понимание человека как «биопсихосоциоприроднокосмического существа» (В.С. Шубинский). Из чего следует, что:

1) интегративно-целостный человек есть человек сотрудничающий. Гармонично синтезируя в себе все стороны человеческого существования – познавательно-гностическую, креативно-творческую, эмоционально-чувственную, рационально-аналитическую, мистико-религиозную, коммуникативно-общенческую, он способен к продуктивному диалогу с природой, социокультурным окружением, с прошлым, будущим, настоящим, с самим собой;

2) интегративно-целостный человек – это человек многомерный, способный к решению полимодальных проблем, требующих при своем решении междисциплинарного анализа и синтеза, поиска консенсуса между различными альтернативными точками зрения, образами мышления (поведения, культуры, деятельности);

3) интегративно-целостный человек – это человек продуктивный, способный применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности (Э. Фромм).

Интегративно-целостный человек обладает интегративно-целостным мышлением, показателями которого выступают:

- синтетичность – способность к комбинированию разнокачественных данных с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным;

- виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «доставать» наличную картину бытия;

- историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развитых событий;

- альтернативность – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну единственную линию разрешения («генеральная линия», «путь реформ» и т.п.), во-вторых, – к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации;

- нелинейность – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с этими изменениями;

- стохастичность – способность к вероятностному мировидению;

- эмерджентность – способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и созидающих во всех системах и процессах по сходным сценариям;

- синкретичность – способность, во-первых, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, во-вторых, – к принятию представлений о том, что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи;

- антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т.д.;

- гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях меняющейся ситуации, к корректировке, а в необходимых случаях, к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях;

- критичность – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений;

- концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей;

- методологичность – способность к ценностно-аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т.д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности;

- голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира;

- прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию.

В технологическом блоке разработанной нами модели раскрываются этапы формирования готовности студентов к творческой деятельности, предлагаются методы и средства обучения, способствующие максимальному развитию профессиональной компетентности будущего специалиста. Мы выделяем три этапа формирования готовности студентов к творческой деятельности:

1) формирование личностной готовности студентов предполагает развитие коммуникативных качеств, организаторских способностей, перцептивных и рефлексивно-аналитических качеств, креативности;

2) формирование теоретической готовности студентов - накопление знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла и развитие умения в комплексе использовать теоретические знания с целью системного анализа проблемы и построения целостной модели решения;

3) формирование технологической готовности студентов – развитие способности к вариативному поиску решения профессиональных задач; использование творческого подхода в реализации функций будущего специалиста.

На основе предложенного модельного представления могут быть разработаны и апробированы интегрированные по содержанию и технологии реализации программы психолого-педагогических курсов и педагогической практики студентов, базирующиеся на идеях внутриотраслевого синтеза и дающие представление о возможных путях интеграции педагогического и психологического знания. В качестве инструментария, благодаря которому, на наш взгляд, возможно развитие творческой деятельности будущих педагогов, могут выступать интегративные методы (социально-психологический тренинг, имитационные педагогические игры, групповая дискуссия, мозговой штурм).

В целом опыт показывает, что внедрение представленной модели в педагогический процесс вуза обеспечит подготовку будущих педагогов к творческой деятельности. В конечном итоге у будущих специалистов должны сформироваться следующие умения и способности:

1) в комплексе использовать в профессиональной деятельности основные теоретические знания и практические умения, усвоенные при изучении разных учебных курсов;

2) системно анализировать проблемы и строить целостную модель ее решения;

3) способность к вариативному поиску решения профессиональных задач;

4) способность к конструктивной критичности, предполагающей осознание внутренней многозначности точек зрения, преодоление эгоцентризма своего мышления, осознание внутренней альтернативности принимаемых решений, умение адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Таким образом, в условиях профессионального образования реализация интегративного подхода должна привести к формированию специалиста «интегрального профиля» (И.П. Яковлев), обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью.

1. Антонов Н.С. Интегративная функция обучения. – М., 1994.

2. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.

3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ. Літературознавство**СЛАВЯНОФИЛЬСКАЯ ГАЗЕТА «ДЕНЬ» (1861-1865) О ЖЕНСКОМ ВОПРОСЕ***

Н.Н. Вихрова

*(кандидат филологических наук, доцент,**Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)*

У статті розглядаються матеріали слов'янофільської газети «День», присвячені проблемі ролі та значення жінки в соціумі. Доводиться, що редактор громадсько-літературного видання І.С.Аксаков висвітлював жіноче питання на сторінках газети з ліберально-консервативної позиції, захищаючи традиційні цінності.

The article discusses materials of Slavophil newspaper «The Day», which devoted to the problem of the women's role and importance in society. It is proved that I.S. Aksakov, the editor of the socio-literary publication took up women's question on pages of the newspaper from the point of view of liberal-conservative position and protected traditional values.

После смерти вождей славянофильства (Киреевские — в 1856, Хомяков и К.Аксаков — в 1860) Иван Аксаков осознает себя чуть ли не единственным «душеприказчиком» славянофилов и считает своим долгом «служить памяти Хомякова и брата, печатая их статьи и доказывая своими статьями, что мысль их жива и плодотворна... Она как фонарь, светящий в будущее» (письмо кн. Черкасской от 6 февраля 1861 г. цит. по [1, 83]). В условиях обострившейся общественной борьбы в пореформенное время И.Аксаков ставит своей целью проводить основную линию газеты во всей чистоте и однозначности славянофильского учения. Тем не менее современники отчетливо видели отличие аксаковского «Дня» от выступлений прежних славянофилов. Так, в докладной записке, подготовленной для министерства внутренних дел, гр. П.И.Капнист утверждал: «Что касается до народности», то и это понятие Киреевские применяли к религии, Хомяков — к науке и искусству, а И.Аксаков уже по преимуществу к общественному и политическому строю, сходясь в этом случае с самыми радикальными тенденциями самых крайних «западников», прежних непримиримых врагов славянофильства» [2, 63]. И. Аксаков считает, что главная задача в это время — формирование народного самосознания общества. Вместе с тем он продолжает борьбу за «новую литературу», «литературу синтеза», ростки которой видит в творчестве Кохановской (Н.С. Соханской). В середине 1860-х годов он предполагает сам включиться в литературный процесс, представив в романе — абсолютно новом для него жанре, но весьма популярном в это время — новые, народные типы. В письме к невесте А.Ф. Тютчевой он предлагает: «Давай писать роман, Анна, непременно давай писать вместе роман, и представим там идеал русской женщины, оправдаем взгляд русский и христианский... И обязанность романиста показать в этом повиновении (о покорности жены мужу — Н.В.) силу, в этих отношениях жены к мужу такую поэзию, такую жизнь...» [3]. Это намерение осталось неосуществленным. Однако весьма характерно, что основной идеей предполагаемого романа Аксакова является представление славянофильской трактовки решения женского вопроса (в данном конкретном случае, примиряющем христианский и либеральный аспекты брака, И. Аксаков идет вслед за своим старшим братом, утверждавшим: «Брак есть отношение *равное*. Это несколько не противоречит святой Апостольской истине, что муж есть глава жены. Первенство не мешает равенству; этого объяснять, кажется, не нужно» [4, 406]).

То, что «женский вопрос» рассматривался славянофилами в едином ключе с проблемой народности ясно видели и идеологические противники из лагеря «Современника». В черновой редакции романа «Что делать?» Н. Чернышевский после слов Веры Павловны: «Ах, мой милый,

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 12-04-00051.

скажи: что это значит эта «женственность»? Я понимаю, что женщина говорит контральтом, мужчина – баритоном, так что же из этого? Стоит ли толковать из-за того, чтоб мы говорили контральтом? Стоит ли упрашивать нас об этом? Зачем же все так толкуют нам, чтобы мы оставались женственны? Ведь это глупость, мой милый?» поместил следующую реплику Лопухова: «То же самое, Верочка, как славянофилы упрашивают русский народ, чтоб он оставался русским, – они не имеют понятия, что такое натура, и думают, что хоть мне, например, нужно ужасно заботиться о том, чтобы у меня волосы оставались каштановыми, – а если я чуть забуду об этом заботиться, то вдруг порыжею» [5, 452]. Причину устранения этого пассажа в окончательной редакции С. А. Рейсер справедливо объясняет цензурными опасениями автора, так как «полемика со славянофилами усиливала политическую актуальность» [5, 798]. Поскольку главным славянофильским изданием в то время, когда вышел роман (Современник, №№ 3, 4 и 5 1863 г.), была газета «День», надо думать, что именно против его позиции и был направлен полемический выпад. Разумеется, как редактор общественно-литературного издания, манифестирующего четкую программу славянофильского толка, И. Аксаков так или иначе не мог не высказаться по одному из злободневных вопросов современности. Имеется достаточное количество материалов, свидетельствующих о внимании старшего славянофила к этому вопросу на протяжении всей его творческой жизни.

Подчеркнем, что формирование взглядов на значение и роль женщины проходило в большой и дружной семье Аксаковых, где царил абсолютно равноправное и уважительное отношение между всеми членами семейства. В 1840-1850-е годы молодой Аксаков много размышляет о роли женщины в жизни общества: строит планы о создании семьи в переписке с родными, рисует поэтический портрет идеальной жены в стихах, посвященных Софье, жене брата Григория, беспокоится о судьбе сестер; наверняка небесследно для понимания женского вопроса проходят взаимоотношения с такими разными женщинами, оставившими след в истории, как А.О. Смирнова, Ю. Жадовская, А. Растопчина, Н. Соханская (псевдоним Кохановская), М. Маркович (псевдоним Марко Вовчок), К. Павлова, Е. Вельтман и др.

Среди литературных авторитетов, влияющих на становление взглядов И. Аксакова на роль и положение женщины, главное место занимает пушкинская поэзия. Представленный Пушкиным «Татьяны милой идеал» И. Аксаков горячо и сочувственно принял еще в ранней молодости и пронес через всю жизнь, о чем свидетельствует его юношеский дневник 1841 г. [см.: 6, 169-181]. Тип пушкинской героини в некоторых чертах угадывается в аксаковской лирике 1840-х годов («При кликах дерзостно-победных» (1847), «Что мне сказать ей в утешенье» (1847)). В контексте данной проблемы важное место занимает не полностью опубликованная переписка И.С. Аксакова с невестой, затем женой А.Ф. Тютчевой, в которой содержится аксаковская концепция женского идеала, освещаемая со славянофильских позиций. Следует отметить, что Иван Аксаков последовательно углубляет в определении образа, подобного пушкинской Татьяне, православно-нравственный элемент (в 1880 году он с полным сочувствием воспринял подобного рода трактовку образа Татьяны Достоевским в его знаменитой «пушкинской» речи). Л. Толстой, сочувственно относившийся лично к Ивану Аксакову, зная его общественно-идеологическое «направление», не мог удержаться от язвительного замечания по поводу его женитьбы на фрейлине императрицы А.Ф. Тютчевой (естественно, олицетворявшей для Толстого охранительное «направление»): «Новость эта меня ужасно поразила. Для меня это был выстрел из двуствольного ружья. Во-первых, брак (не брак, а это надо назвать как-нибудь иначе, надо приискать или придумать слово), пока – брак А. Тютчевой с Аксаковым порастил меня, как одно из самых странных психологических явлений. Я думаю, что ежели от них родится плод мужеского рода, то это будет тропарь или кондак, а ежели женского рода, то российская мысль, а может быть, родится существо среднего рода – воззвание или т.п.

Как их будут венчать? И где? В скиту? В Грановитой палате или в Софийском соборе в Царьграде? Прежде венчания они должны будут трижды надеть мурмолку и, протянув руки на сочинения Хомякова, при всех депутатах от славянских земель произнести клятву на славянском языке. Нет, без шуток, что-то неприятное, противуестественное и жалкое представляется для меня в этом сочетании. (...) Посмотрите, что какая-нибудь страшная нравственная monstruosité

выйдет из этого брака. Я знаю, что вы рассердитесь на меня за то, что я так говорю о вашей предшественнице, которую вы теперь стараетесь любить еще больше, чем прежде; но я не мог. С тех пор, как я узнал эту новость, я каждый день по нескольку раз думаю об этом – не браке, о слиянии двух – не душ, а направлений...» [7, 298-300].

Как правоверный приверженец славянофильского «направления», публицист, литератор и частный человек И. Аксаков последовательно проводил близкий ему взгляд на роль и значение женщины, совмещающий и примиряющий национальный, ортодоксально-православный и либеральный аспекты. Но в первую очередь для славянофилов решение женского вопроса неразрывно связано с выработкой концепции русского национального характера. В своих многочисленных путешествиях по России, славянским странам, бывая в «цивилизованной» Европе, Аксаков всегда обращал особое внимание на женщин. Приведем хотя бы некоторые весьма красноречивые характеристики женских национальных типов. О польках: «...Вообще патриотизм польский наиболее поддерживается ксендзами и женщинами. Те польки, которых мне удалось видеть от Киева до Умани, не хотели иначе говорить с нами, как по-польски, хотя умеют говорить и по-русски, и по-французски...» [8, 380]. О еврейках: «Женщины все красавицы, но совершенно холодным, бесстрастным взором, в котором выражается только корысть. В шабаш запрещено брать деньги, и забавно было видеть, как еврейка продавала вино ратникам, не принимая денег в руки, а приказывая класть их на стол» [8, 381]. Об украинках: «Женщина в Малороссии изящнее, чем в России, и имеет гораздо более значения. В них вовсе нет вялости и лени и они госпожи в доме. Я говорю про народный быт. Они, кажется мне, довольно капризны, крикливы, и хохол отделяется от жинки упорным молчанием. Понятно, что запорожцы непременно условием своего товарищества считали отсутствие женщин в Сечи. Есть песня, приводимая Скальковским: мы жинок мучимо любимы и пр. Этой предосторожности не надо было бы брать русскому человеку. Жена над ним не мудрует и не заставит его забыть про свои обязанности. Зато едва хохол заложил бы свою жену, как это делали русские. Приятен и выговор малороссийский в устах женских: речь как-то гибче, волнистее, певуче! Да и малороссиянки, надо отдать им справедливость, очень грациозны. Сидоренко (актриса – Н.В.) – тип украинки. Вообще в театре хорошеньких было очень много» [9, 99]. Об хорватках: «Вообще о дамах. Сплетни здесь страшные. Только две пользуются хорошей репутацией. Делать нечего, ничего не читают и, кажется, все занимаются любовными интригами. Одеваются, когда выходят пышно, а дома чуть не сидят в грязных рубашках. Вообще очень грязны, никогда не моются. Наперекор общему явлению, здесь дамы первые изменяют народности, выходят замуж за австрийских офицеров, говорят по-немецки» [9, 139]. О немках: «Нигде не видал я такой искренней дружбы жен к мужьям и обратно, как в Германии. Жены нисколько не совестятся толковать о своих мужьях и высказывать свою к ним привязанность. Чувствуется, что каждая гордится своим званием жены и смотрит на это как на дело. ... О дамах надобно заметить, что они здесь гораздо крепче здоровьем и телосложением, гораздо здоровее физически. Калош не носят (как это они не пачкают ног!), без церемоний приподнимают юбки, экипажей не знают, ходят пешком, не знают двойных рам, отворяют окна зимою и гораздо лучше выносят скверную погоду, чем мы. Но они здоровее и душевно. Я не слыхал о нервах в Германии, тогда как у нас ни одна дама не решится сказать, что она здорова нервами! Сентиментальности и мечтательности особенной я также не заметил. Многим они обязаны *серьезному* воспитанию: все они много и хорошо учились. А у нас и мужчины не получают серьезного воспитания. Все они дисциплинированы. Серьезное учение избавляет от непомерных требований и болезненных причуд. Потом семейная жизнь, идея дома очень важны для немки» [9, 152-153]. В 1863-1864 в связи с польским мятежом обострился национальный вопрос во всех Западных губерниях России. Из номера в номер в газете «День» помещались материалы, освещающие вопросы взаимоотношений между русскими, поляками, белорусами, малороссами, остзейскими немцами. Порой в межнациональный примешивался и женский вопрос. Так, 22 июля 1863 г. в газете было опубликовано от имени редакции «Дня» открытое обращение «Из Москвы к православным белорусам не из крестьян, преимущественно к белорусскому духовному сословию» [10, 13-14], в котором содержались резкие упреки православному духовенству в

том, что оно в быту и проповедях используют польский язык. Особенно подчеркивалось, что в первую очередь это касается жен священников. Данное обращение спровоцировало далеко идущие обобщения об отсутствии патриотического чувства у русских женщин в Западных губерниях России. В 1864 г. в газете публиковались статьи с говорящими названиями: Из Минска: Отрывки из письма одной русской женщины из Минска к другой русской в Москву... Без подписи. Есть ли русские женщины в Западном крае, если есть, то что они там делают? [11, 11-13] и ответные – с защитой женщин: Еще несколько слов о русской женщине в Западном крае. Подпись: Е. Х. [12, 94] Еще несколько слов в защиту русской женщины в Западном крае. (Письмо к редактору). Того же автора [13, 330]. Причем в примечаниях от редакции Аксаков, признавая отдельные исключения, все же настаивал на массовом характере вызывающего «ополячивания» женщин.

Другая сторона «женского вопроса», более привычная для публики 1860-х годов, - восприятие нового образа женщины, борющейся за свои права, разрушающей стереотипы, о которой в обществе формируются карикатурные «известия о какой-нибудь «скромной женщине» со стриженными волосами, которой делают грубость – шикают в Публичной библиотеке, известия о женщине «прогрессистке», ходящей курить в театральное фойе» [14, 65]. 1850-1860 годы – время становления «женского вопроса», который позитивно решали близкие к «Современнику» демократические и либеральные издания (по истории женского вопроса в России к настоящему времени сформировалась довольно солидная литература; см., например, очень информативные издания [15; 16; 17; 18]). При осмыслении системы взглядов старшего славянофила на женский вопрос необходимо в полной мере учитывать самый широкий фон, связанный с идеологической борьбой и духовными исканиями в русской литературе, журналистике 1860-х гг. XIX века. Вместе с тем в пору ожесточенной идеологической борьбы пореформенного времени литературно-общественные силы вынуждены были довольно резко разделиться на два лагеря: одни видели в женской эмансипации закономерное прогрессивное явление, другие расценивали его как ненормальное, уродливое проявление западного влияния, разрушающее традиционные ценности и размывающее национальную идентичность. Иван Аксаков принадлежал к последнему лагерю, но к нему присоединялись в то время Тургенев (пустивший в обиход нарицательное имя Кукшина), Л. Толстой («Зараженное семейство»), Лесков, Достоевский (известные «антинигилистическими» романами), Гончаров (см., например [19, 51-67]). Интересно, что для всех этих мэтров русской литературы, которых никак нельзя обвинить в «мужском шовинизме» и мракобесии, был характерен, как правило, ироничный подход к женскому вопросу, восприятие его как явления временного, неэстетичного и несерьезного. Вместе с тем, если у романистов женская тема имела художественное проявление, то в еженедельном издании Аксакова она носила острый политический характер. И под этим углом позиция Аксакова рассматривалась исследователями вплоть до нашего времени. Так, известный историк женского движения отмечает: «Особое место в его обсуждении заняла проблема посещения университета женщинами, ибо она справедливо рассматривалась как важная составная часть вопроса о положении женщины в обществе. Вслед за "Современником" против "дикого разделения знаний на мужские и женские" выступили "Русское слово" и "Колокол". В упорной, резкой и злобной оппозиции оказались "Русский вестник" Каткова и славянофильская газета "День"» [20, 153]. Действительно, в №22 1862 года была помещена статья «Педагогические затруднения. (Из письма в редакцию)» за подписью — ъ, в которой первые строки связаны с постановкой злободневной темы: «Раз возвращается моя Сашенька из женской гимназии, вся раскрасневшись, и видимо взволнованная говорит своей маменьке: - Ах, маменька! Что я слышала?... Это прелесть. Мы будем учиться в университете!...». Аксаков снабдил эту статью примечанием, в котором вполне ясно определил свою позицию: «Читатели, без сомнения, обратят внимание на эти педагогические заметки, в которых под легкой и шуточной формой проводится такая стройная и строгая мысль. С своей стороны, мы желали бы, чтобы вопрос о допущении девиц в звание студентов был поставлен прямее и так сказать бесцеремоннее. К этой бесцеремонности, или, иначе, серьезности в обсуждении упомянутого вопроса обязывает нас искреннее уважение к женщине. Действительно, пора эмансипировать женщину от

посягательства эмансипаторов на ее женское достоинство, от покушения мужчин сделать из нее плохого мужчину; пора возвратитъ женской, так легко нами смущаемой, душе — свободу внутреннюю, независимость и мир в обладании ее женскими правами, в наслаждении ее женскими благами, в совершении ее высокого женского подвига. Признавая за женщиной право на высшее, доступное человеку, образование, мы решительно не видим надобности добиваться посещения девицами университета вообще. А лекций физиологии и анатомии в особенности, - чего именно хочется нашим форрейторам-фельетонистам: *das ist pikant*, как говорят немцы, а в этом-то вся и прелесть для некоторых ревнителей просвещения. (...) Впрочем мы не верим, чтоб человек, серьезно преданный науке, захотел присутствия женщин и девиц на своих лекциях в университете. Кроме того, что присутствие их стесняло бы профессора невольным образом, в выражениях они бы внесли элемент несерьезности как в преподавание, с одной стороны, так и в изучение преподаваемого, с другой. Признаться, мы предполагаем в студентах довольно свежести и молодости, чтобы, заглядевшись на красавицу-студентку, забыть и профессора, и всякие аналитические функции, и филологические флексии и суффиксы, и всевозможные науки!» [21, 6]. На самом деле Аксаков выступал не против высшего образования для женщин, а против современного содержания университетского образования, которое способно не образовать женщину, а нанести ей нравственно-духовный вред (размышляя о народном образовании, Аксаков замечал: «...Если нам скажут: выберите учителя из этих трех: семинариста, писаря-кантониста, вполне соответствующему общему, известному нам типу военных писарей, или студента — поклонника Бюхнера, собирающегося проповедовать свой материализм крестьянским детям, — мы, нимало не медля, предпочтем первого» [22, 8]). Напротив, в газете «День» на протяжении всего времени издания усиленно пропагандировались альтернативные виды женского образования и способы общественной самореализации женщин. Так, здесь сочувственно упоминались женская гимназия, учрежденная купцами в Рыбинске (1863, № 10), женские училища в Арзамасе (1863, № 43), Вильно (1863, № 45), Гродно (1863, № 25), Курмыше (1863, № 16), Мозыре (1864, № 23), женской семинарии, открытой в день тысячелетия русской грамотности двумя женщинами-учредительницами М.М. Дондуковой и Д.Ф. Каменской (1864, № 15), газета активно помогала собирать средства для открытия женских училищ в Западном крае (1864, № 16), в том числе для девиц духовного звания в Белоруссии (1864, № 17 и др.), для новой женской общины во имя святителя и чудотворца Тихона в Короцке Новгородской губернии (1865, № 10 и др.) и т.п. К этому следует прибавить весьма красноречивые корреспонденции, положительно оценивающие разнообразную женскую деятельность: «Учительницы в народе» тверского священника И.С. Беллюстина (1864, № 40); «Из провинции. Кое-что о женском труде». Подпись: Н. Д – ва. (О женском интеллектуальном труде: врач, воспитатель и т.д.) (1864, № 43); По поводу общества соединенного женского труда. Без подписи. (1864, № 33); Из Псковской губ.: женская служба крестьянскому делу. Подпись: Н.В. (Рассказывается о молодой девушке – Л.А. Юрениной – активно помогавшей крестьянам и рано умершей) (1865, № 25) и т.п. Кроме того, нужно учитывать и тот факт, что И.Аксаков с уважением относился к профессиональной литературной деятельности женщин. С готовностью предоставлял страницы своего издания Н. Кохановской, творчество которой он считал новым словом в литературе, К. Павловой, которую он не очень жаловал лично, но считал своим долгом оказать посильную материальную помощь, Е. Вельтман и др.

В целом материалы газеты «День» свидетельствуют о том, что Иван Аксаков не находился в отношении женского вопроса в «упорной, резкой и злобной оппозиции», а последовательно решал его на платформе либерально-консервативных начал («живучего консерватизма», по словам Ю. Самарина [цит. по: 23, 91]), защищающих традиционные ценности.

1. Кошелев В. А. Век семьи Аксаковых // Север. – 1996. – № 2.
2. Собрание материалов о направлении различных отраслей русской словесности за последнее десятилетие и отечественной журналистики за 1863 и 1864 гг. – СПб., 1865.
3. РГАЛИ. Ф. 10. Оп.1. №236. Лл.118, 119.
4. Аксаков К.С. Эстетика и литературная критика. – М., 1995.

5. Чернышевский Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях. – Л., 1975. (Серия Литературные памятники).
6. Вихрова Н.Н. Пушкин в дневнике молодого Ивана Аксакова // Русская литература. – 1999. – №2.
7. Письмо А.А. Толстой. 26...27 ноября 1865 г.
8. Письма родным 1849-1856. – М., 1994.
9. И.С. Аксаков в его письмах. – Т.3. – М., 1892. Письма 1851-1860. Приложение. Отрывок из Дневника.
10. День. – 1863. – № 30.
11. День. – 1864. – № 45.
12. День. – 1865. – № 4.
13. День. – 1865. – № 14.
14. День. – 1865. – № 3.
15. Павлюченко Э.А. Женщины в русском освободительном движении: от Марии Волконской до Веры Фигнер. – М., 1988.
16. Пушкарева Н. Русская женщина: история и современность: два века изучения «женской темы» русской и зарубежной наукой. 1800-2000. Материалы к библиографии. – М., 2002.
17. Юкина И. История женщин России: женское движение и феминизм (1850-е-1920-е годы). – СПб., 2003.
18. Понамарева В.В., Хорошилова Л.Б. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба. XVIII – начало XX века. – М., 2006.
19. Котельников В.А. И.А. Гончаров в идеологических и общественных коллизиях 1862-1867 гг. // Русская литература. – 2012. – № 2.
20. Павлюченко Э.А. Женщины в русском освободительном движении: от Марии Волконской до Веры Фигнер. – М., 1988.
21. День. – 1862. – № 22.
22. День. – 1863. – №4.
23. Цимбаев Н.И. И.С. Аксаков в общественной жизни пореформенной России. – М., 1978.

МОТИВ «СТРАХА» В ПРОИЗВЕДЕНИИ С.Н. СЕРГЕЕВА-ЦЕНСКОГО «ЛЕСНАЯ ТОПЬ»

Е.С. Ким

(аспирант, Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова)

У статті розглядається проблема моделі світу та мотивного аналізу у творчості раннього С.Н. Сергеева-Ценського. Аналізується зв'язок мотиву і моделі світу, мотиву та сюжету.

The article deals with the problems of the model of the world and the motive analysis in stories of S.N. Sergeev-Tsensky. It is stated that the communication of motive and plot, motive and story.

Постановка проблеми обусловлена недостаточной изученностью модели мира в раннем творчестве С.Н. Сергеева-Ценского.

Чаще всего внимание литературоведов акцентируется на поздних повестях и романах Сергеева-Ценского. Раннее творчество писателя, в частности произведение «Лесная топь», является, как правило, контекстом в изучении творчества писателя.

Актуальность работы заключается в выявлении доминантных аспектов в творчестве раннего С.Н. Сергеева-Ценского, которые позволяют сделать вывод о философско-эстетической парадигме автора, обнажающей сущность его экзистенциальной парадигмы. Целью исследования является мотивный анализ повести «Лесная топь», позволяющий рассмотреть особенности сюжета, его динамики, персонажной системы [см.: 1] как особого художественного мира писателя.

Экзистенциальная парадигма С.Н. Сергеева-Ценского содержит ряд сюжетных мотивов, определяющих «пограничную ситуацию», в которой развивается внутренний и внешний конфликт.

В данной статье мы опираемся на наиболее значимые, посвященные экзистенциальной проблематике в русской литературе XIX – начала XX вв. исследования таких литературоведов, как В. В. Заманская [2], А. Ю. Мережинская [3], В. А. Келдыш [4] и др.

Заметим, что экзистенциальная парадигма – это метасодержательная категория, инвариантами которой являются «экзистенциальный тип сознания героя», «пограничная ситуация», «страх смерти», «реальное – ирреальное», «хронотоп обреченного героя».

«Экзистенциальное сознание» как составляющая экзистенциальной парадигмы связано прежде всего с объективацией окружающего мира сквозь призму личностной апперцепции. Актуализация такого типа сознания отражает «пограничную ситуацию», которая обнажает хрупкость, катастрофизм, драматичность человеческого существования. Как правило, «пограничная ситуация» возникает «вдруг» («вдруг» здесь приобретает статус онтологического события), после чего человек оказывается в ситуации, по существу, драматического выбора, активного/действенного или пассивного/инерционного преодоления её. Выбор человека связан с категорией свободы или её антиподом – детерминизмом судьбы, случая, обстоятельств. В процессе преодоления «пограничной ситуации» включается механизм личностной самоидентификации человека, его способности к свободному действию, поступку, моральному выбору. Если же человек не может преодолеть «пограничную ситуацию», то он обречен [см. 5].

Как правило, персонажи Сергеева-Ценского, с одной стороны, подвержены перипетиям фатальных, безличных сил судьбы, в связи с чем являются несвободными, а с другой – они «обречены» умереть, и это основная пограничная ситуация в их судьбе.

Так, например, в произведении «Лесная топь» автор погружает нас в атмосферу страха, сталкивая читателя с чем-то inferнальным, противоположным реальному миру. Лес, «враждебно настроенный», персонифицирован, представлен как живое существо, которое всем своим видом предвещает ужасное. В этом «живом» зловещем лесу мы видим детей, Фильку и Антонину, которые отправились туда наловить раков. Дети, особенно Антонина, сразу ощущают враждебность этого места, что в свою очередь навеивает страх и тревогу.

Персонифицированный лес словно хочет поглотить детей, жаждет их смерти: *Что-то тихо дышало на них сзади из-за толстых мишистых дубов, дышало ядовитой сыростью и густым запахом смерти от гниющих листьев* [6].

Страх охватил детское сознание и неудивительно, что они могли вообразить себе все что угодно: *...за камышами поднялась из воды зеленая тинистая человечья голова, старая, яркая, как сноп зеленых молний, фыркнула и поплыла к ним* [6]. Дети оказались в «пограничной ситуации». Катализатором, спровоцировавшим «пограничную ситуацию», стали именно безличные, надперсональные силы бытия, воплощенные в столкновении с чем-то inferнальным, потусторонним.

Главное, ключевое событие, первопричина ряда катастроф – встреча с лесным чудовищем, объективируется как случайность, которая никак не зависит от человека (эта случайность спровоцирована страхом). Присутствие надперсональных, ирреальных сил, которые детерминируют весь ход событий, трагически разрушая мир героев, трактуется Сергеевым-Ценским как наличие особой модели мира, особого вида реальности, которую способны ощущать люди, но которой они бессильны противиться. Читателю, связанному с автором коммуникативными отношениями, неважно, действительно ли дети столкнулись с чем-то потусторонним (инфернальным), зловещим, враждебно настроенным (Шишига лесная), или это напуганное детское воображение. Ясно только, что страх полностью овладел ими. Даже находясь уже дома, они воспринимают свою избу, как часть леса, а лес, в свою очередь, ассоциируется со страхом и смертью. Детей долго не могли успокоить, и тогда взрослые прибегли к (тайному) магическому обряду, к заговору: *Долго прыскали ребят крещенской водой, бормотала что-то заговорное бабка* [6] (здесь проявляется мифологическое мышление персонажей [см. 7]). И если Филька оправился от испуга на следующий день, то *Антонина осталась порченой*. Страх не покидал ее и держал в постоянном напряжении, что привело к отчуждению и обусловило определенную модель ее поведения. Она стала чужой для всех: люди, окружающие ее, не пытались ей помочь справиться с этим страхом, называли её «дурочкой», «порченой», думали, что она уйдет в монастырь. Возникает процесс отчуждения. Здесь явственно ощущается фатальное одиночество в мире, отчуждение человека. Даже надежда на власть церкви рушится. Ситуация насильственного замужества приводит ее к мысли о том, что она только вещь. Если Антонина и хотела освободиться от страха и одиночества, смоделировав новую реальность для себя при помощи создания семьи (для женщины, с точки зрения Ценского, создание семьи – это создание нового мира, приобретение нового смысла жизни), то практически у нее это не получилось. Мужа забрали в армию, а свекор постоянно домогался ее, в материнстве она также не смогла найти спокойствия и радости: *Антонина родила девочку с огромным пятном в половину лица. Когда ребенок плакал, он становился страшным, превращаясь в один уродливый красный ком* [6]. Снова мир Антонины рушится, что приводит к еще большему отчуждению. Детский страх перерос в нечто большее. Теперь она боится абсолютно всего и всех, а особенно: *...жадного, плакучего уroda* [6]. Иногда Антонину *...охватывала жалость, похожая на злость, а иногда ... Антонина ясно начинала ощущать, что он не нужен ни ей и никому теперь и не будет нужен после, что он ей противен, что он даже не ее, потому что она ждала не такого* [6]. Зародилась ненависть, злость и, вместе с тем, жалость к ребенку. Ничего другого и не мог породить страх, который проник в нее настолько, что даже «оставил» отметину на ребенке.

Антонину ожидает еще одно потрясение. Загорелась деревня, и в пожаре погибает её дитя. Люди стали обвинять Антонину. Только на первый взгляд пожар избавил героиню от всех страданий, переживаний и страха. Несмотря на то что она смогла уйти из семьи и освободиться от всего, что было ей ненавистно, душа ее мучается и горит в огне, ведь она сознательно оставила ребенка умирать. Возникает еще одна «пограничная ситуация», которая подталкивает героиню к драматическому выбору.

Закономерен ее уход в лес, где происходит встреча с обезображенным сторожем Зайцевым. В описании его портрета очевидно тяготение Сергеева-Ценского к модернистскому обобщению, к стремлению вызвать у читателя множественные интенции: страх, ужас,

жалость, ненависть, объяснение преступления и т. д. Чувство страха преодолевается не раскаянием, а преступлениями (убийство героиней дочери, сожителя, одиночество, болезнь).

Интересен тот факт, что все «пограничные ситуации» происходят с Антониной в лесу, либо в непосредственной близости от леса. Лес (и топь, которая находится в лесу) является неким закрытым пространством, «замкнутым хронотопом» [см. 8], который, как правило, обусловлен мотивом «отчуждения». Актуализация «замкнутого хронотопа», маркированного устойчивыми ориентирами, апеллирующими к запаху смерти («запах гниющих листьев и топкого болота»), пространству смерти (лес, болото), времени умирающего героя. Хронотоп этот замкнут лишь потому, что героиня обречена, и именно это вносит экзистенциальный смысл в интерпретационные механизмы.

Во всех произведениях Сергеева-Ценского, в которых реализован хронотоп обреченного героя, запах смерти, либо страх, грех является одним из устойчивых символов, которые предвещают судьбу героев.

В этой связи еще раз обратимся к топосу леса и топи: *...топь поднялась высоко и властно и залила лес. <...> Совершалось что-то страшное, всегда одинаково бывшее испокон века: подымалось одно и поглощало другое, за стеною жизни стояла смерть, за стеной обрыва — бездна, и стены были тоньше и прозрачнее, чем осенний воздух* [6]. С лесом и топью связано возвращение домой. Антонине пришлось идти через лес, где ее окружает топь реально и мистически. Она заполняет все ее сознание. В тексте постоянно встречаются словосочетания «стало страшно», «вспомнилась шишига лесная», «испуганно мелькнула молния», «тянулись отовсюду загребистые паучьи лапы страха и ткали кругом частую паутину», в которую попадает и никак не может выпутаться героиня. Кругом была только топь и *плотная густая сырость, повиснув в темноте, тащилась рядом* [6]. Мотив страха и мотив отчужденности постоянно определяют развитие сюжета. Совершенно ясно, что обреченная героиня не сможет найти дорогу домой, дорогу к новой жизни. Пространство Антонины начинает сужаться (метафорический переход от жизни к смерти): *Мокрый полушубок давил плечи, от платка больно было голове. Хотелось спать. Завидно было, что все кругом спали, а она стоит* [6]. Все давит на Антонину, она устала от всего и сон свидетельствует о начале перехода в другой мир, где нет ни страха, ни греха, ни мук совести. Смерть приводит к освобождению [см. 9]. Реальное и ирреальное перемешалось в ее сознании. Топь поглотила и лес, и мертвое тело Антонины.

Проанализировав произведение С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» можно определить, что поиски писателя шли в русле идей не только русской, но и мировой литературы. У философа С. Кьеркегора это «меланхолия» и «страх» [9], которым он придал онтологический характер. У Ж.-П. Сатра это «тошнота», которая поглощает экзистенцию и рождает собственные координаты бытия, обезличивающие окружающий мир. У А. Камю это «тоска-усталость», которая постепенно перерастает в ощущение абсурда бытия, причем именно ощущение абсурда трансформирует окружающую действительность, маркирует ее бессмысленный, поглощающий характер. Чувства страха, одиночества, тоски, тошноты, абсурда бытия приобрели в XX веке онтологический характер, о чем свидетельствует авторский мир и раннее творчество Сергеева-Ценского, в частности воплощенные в произведении «Лесная топь».

1. Слюсарь А. А. Об изучении фабулы, сюжета и композиции художественного произведения // Слюсарь Арнольд Алексеевич. Меморія. – Одесса, 2009.
2. Заманская В. В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий: Учебное пособие. – М., 2002.
3. Мережинская А. Ю. Художественная парадигма переходной культурной эпохи: русская проза 80 — 90-х годов XX века: монография. – К., 2001.
4. Келдыш В. А. Реализм и неореализм // Русская литература рубежа веков (1890-е — начало 1920-х годов). — М., 2001. — Кн. 1.
5. Хайдеггер М. Бытие и время: Электронный ресурс. — Режим доступа к ист.: http://yanko.lib.ru/books/philosoph/haydegger-butie_i_vremya-8l.pdf
6. Сергеев-Ценский С. Н. Собр. соч. в 12-ти т. — М., 1967. — Т. 1.

7. Мусий В. Б. Миф в художественном освоении мировосприятия человека литературой эпохи предромантизма и романтизма: монография. – Одеса, 2006.
8. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике: Электронный ресурс. – Режим доступа к ист.: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>
9. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М., 1993.

«Я СРАЗУ УВИДЕЛ <...> ЧТО МЕНЯ ПРИНИМАЮТ НЕ ЗА ТОГО»

А.В.Кошелев

*(кандидат филологических наук, доцент,**Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)*

Статтю присвячено новгородському відрядженню А.В.Евальда і його сприйняттю торжеств на честь відкриття пам'ятника Тисячоліттю Росії, що знайшло відображення в літературній творчості маловідомого нині письменника.

The article is devoted to the A.V. Ewald's Novgorod trip and his perception of the celebrations which were held in honor of the opening of the monument Millennium of Russia. It was reflected in the literary works of today little-known writer.

В Государственном историческом архиве Новгородской области сохранилось официальное письмо из Министерства просвещения, датированное 28-м августа 1862 года и адресованное новгородскому губернатору В.Я. Скарятину. Вот оно:

«Милостивый государь Владимир Яковлевич!

По приглашению редакции «С.-Петербургских академических ведомостей» один из сотрудников этой газеты, отставной штабс-капитан Аркадий Васильевич Эвальд принял на себя составление статьи о предстоящем в Новгороде открытии памятника Тысячелетию России.

Зная г.<осподина> Эвальда как писателя весьма даровитого и благонамеренного, обратившего на себя внимание прекрасною статьею «Учиться или не учиться» - я вменяю себе в долг покорнейше просить Ваше превосходительство оказать г.<осподину> Эвальду Ваше покровительство и зависящее от Вас, по званию начальника губернии, содействие по предпринятому им весьма похвальному труду к предстоящему в Новгороде открытию памятника Тысячелетию России» [1].

8-10 сентября 1862 года в России отмечался тысячелетний юбилей государства. Центром торжеств был избран Новгород; к этому времени в небольшой губернский город прибыло большое количество людей: войска для участия в параде, члены царской фамилии, многочисленные обыватели, пожелавшие лично присутствовать на празднике. Это создавало естественные проблемы с размещением гостей, в том числе и столичного журналиста.

Под газетой, упомянутой в письме, имеются в виду «Санкт-Петербургские ведомости», издаваемые в типографии Академии наук. Статьи с обозначенным в письме заглавием в июльских-августовских номерах газеты обнаружить не удалось. В сентябрьских же номерах «Ведомостей» публиковалась большая статья «Праздник тысячелетия России (от нашего корреспондента)» за авторством Эвальда [см.: 2]. По всей видимости, он не был постоянным и деятельным сотрудником «Санкт-Петербургских ведомостей»: во всяком случае, статья о новгородском празднике была единственным материалом, опубликованным в газете в середине 1862 года. Можно предположить, что упомянутая статья была написана в ответ на услугу, оказанную министром.

Имя Аркадия Васильевича Эвальда (1834-1898) мало известно в настоящее время (см. краткий биографический очерк о нем, опубликованный в издании [3, 611-616]. Там же изданы отрывки из воспоминаний самого Эвальда [3, 617-629]. Определенные наблюдения по избранной проблематике были опубликованы в статье [4, 9-15]). Его творческий путь не был продолжительным и плодотворным; самым ярким периодом его журналистской деятельности стал 1862 год, на протяжении которого он сотрудничал в «Отечественных записках» А.А. Краевского. В журнале он выступил главным образом с серией фельетонов под общим заглавием-оксюмороном «Все и ничего» и эпиграфом: «Вали все в кучу – после разберем» (вся серия подписана: -дъ).

Новгородская командировка была особенно памятна Эвальду; письмо, приведенное выше, сыграло свою роль и в его восприятии торжеств, и города, в котором они проходили. К

новгородскому празднику Эвальд в своем творчестве возвращался трижды: в «Санкт-Петербургских ведомостях», в фельетонах «Отечественных записок», а также в позднейших воспоминаниях.

В своих мемуарах Эвальд подробно описывает обстоятельства командировки в Новгород. Узнав о дороговизне новгородских гостиниц, стола, извозчиков и пр. (многие мемуаристы вспоминали, что новгородцы объясняли резкий подъем цен тем, что «мы этого (т.е. праздника 1862 г. – А.К.) тысячу лет ждали!»), Краевский, чтобы сэкономить командировочные расходы корреспондента, «обратился к министру народного просвещения, Головнину, с которым был в очень хороших отношениях, и просил его содействия.

Головнин распорядился приказать директору новгородской гимназии, чтобы для меня было отведено помещение в здании гимназии. Сверх того, содействие Головнина выразилось в том, что он снабдил меня рекомендательными письмами к шефу жандармов (В.А. Долгорукову – А.К.), а также министрам: военному (Д.А. Милютину – А.К.), двора (В.Ф. Адлербергу – А.К.) и путей сообщения (П.П. Мельникову – А.К.)» [5, 78-79].

На самом деле А.В. Головнин обратился не к директору, а к новгородскому губернатору, при этом не был до конца искренен с ним, когда представил журналиста в качестве сотрудника официальных «Ведомостей», а не частных «Отечественных записок». Скарятин сделал соответствующие распоряжения (другие письма, упомянутые Эвальдом в его воспоминаниях, неизвестны), и корреспондента, за отсутствием в Новгороде другого свободного жилья, поселили в здании новгородской мужской гимназии.

«На другой день, - продолжил Эвальд свои воспоминания, - я отправился к директору и был встречен так официально и так торжественно, как встречают только какое-нибудь высшее начальство. Все воспитанники, остававшиеся в гимназии, были выстроены в одном из зал в новых мундирах; тут же присутствовали некоторые наставники. Директор, почтительно идя около меня, предложил осмотреть гимназию...

Я сразу увидел из всего этого, что меня принимают не за того, кто я есть, и что мне навязывают, так сказать, роль Хлестакова. Совершенно сконфуженный, я остановился в первой же комнате и объявил директору, что зашел повидать только его лично, чтобы поблагодарить за устройство мне квартиры с такой роскошью, в какой я вовсе не нуждался, что я очень занят своими обязанностями корреспондента, должен ехать сейчас же с некоторыми визитами и не имею ни одной свободной минуты для осмотра гимназии или чего бы то ни было. У меня в Новгороде был знакомый, отставной полковник Саханский, который, как я знал, в свою очередь вел знакомство с директором гимназии. Поэтому в тот же день я поехал к нему, объяснил, в чем дело, и просил сообщить о моем смешном положении, в которое поставил меня директор. На другой день Саханский заехал ко мне и со смехом передал, что в гимназии действительно приняли меня за лицо, близкое к министру и присланное им для обозрения ее инкогнито. Но этого мало. Саханский прибавил, что, несмотря на его разъяснения и доказательства, директор все-таки остался при своем убеждении, что главная цель моего приезда – тайная ревизия гимназии, и что я только прикидываюсь корреспондентом «Голоса». Иначе он никак не мог себе объяснить распоряжения министра об отводе мне квартиры» [5, 78-79].

Гоголь, разочарованный постановкой своей комедии в 1836 году, написал несколько статей, в которых пытался объяснить смысл «Ревизора». В «Театральном разезде после представления новой комедии» он отметил по поводу города: «Это — сборное место: отовсюду, из разных углов России, стекались исключения из правды, заблуждения и злоупотребления <...>» [6, 180]. Эвальд, оказавшись в Новгороде, почувствовал себя именно в таком «месте».

Любопытно сопоставление себя с Хлестаковым, раскрытое Эвальдом в воспоминаниях. Современный исследователь справедливо писал об особой «комедийной концепции» «Ревизора», выраженной в трех специфических эффектах. Это, во-первых, «эффект необъяснения» («Гоголь никак не объясняет, почему «обманулись» чиновники уездного города»). Во-вторых, «эффект незаинтересованности». «Самое активное участие в сюжете о «мнимом ревизоре» принимают <...> те лица (т.е. Бобчинский и Добчинский, неслужащие помещики, постоянно проживающие в городе – А.К.), которые оказались вовлечены в интригу

от скуки. И, наконец, в-третьих, «эффект неведения» («Хлестаков, оказавшийся источником всеобщего обмана, сам никого не обманывает») [7, 96-97].

Эта комедийная концепция «Ревизора» гораздо полнее отразилась именно в «новгородском» эпизоде воспоминаний Эвальда, чем в многочисленных сюжетах о мнимом ревизоре (см. подробнее [8, 14-20]). Вспомним один известнейший факт на этот счет, случившийся городе Устюжна в 1829 году. Тогда Устюжну, проездом из Вологды, под видом значительного лица, посетил литератор Платон Волков (по свидетельству В.А. Соллогуба, этот исторический эпизод мог быть известен Гоголю [см.: 9, 78]. См. также об «устюженской» истории [10, 145-153; 11, 124-152 и др.]). Он намеренно изображал из себя загадочного человека, чем и привлек внимание подозрительных чиновников. См., например, письмо обеспокоенного Августа Дефнера (в 20-е годы XIX века - новгородского губернатора) к устюженскому градоначальнику И.А. Макшееву: «...некто в партикулярном платье с мальтийским знаком, проживает во вверенном Вам городе более пяти дней, о причине столь долгого его нахождения, ниже и того, к какому он классу людей принадлежит, никто из жителей, даже и сами Вы не знаете, почему необходимою считаю иметь от Вас сведение, по какому случаю проживал он в Устюжне, не входил ли он в общественные собрания и присутственные места и не обращал ли он какого-либо внимания на какие-нибудь предметы, если же он и ныне находится в Устюжне, спросить о звании его и меня без промедления времени уведомить» [10, 147].

Напротив, Эвальд в Новгороде не скрывал, что к надзорным органам он никакого отношения не имеет (об этом писал и Головнин), но напуганные чиновники не поверили не только журналисту, но и министру.

Устюженский эпизод имел свое продолжение в конце XIX века. К этому времени в исследовательской литературе активно обсуждалось, что одним из источников сюжета комедии стала именно устюженская история. С опровержениями этой точки зрения выступил сын градоначальника, А.И. Макшеев, написавший «Заметку, касающуюся «Ревизора» Гоголя». В ней он, пытаясь очистить светлую память отца, доказывал, что Гоголь имел в виду совсем не Устюжну (свои доводы Макшеев-сын оформил в письме к устюженскому краеведу А.А. Поздееву, который опубликовал его в 1953 году).

«Гоголь не мог, конечно, писать портреты лиц, совершенно ему незнакомых», - таков посыл А.И. Макшеева. И далее, сравнивая гоголевский город с Устюжной конца 1820-х годов, он находит множество несоответствий: «Никакого попечителя богоугодных заведений не было, по крайней мере в таких городах, как Устюжна, потому что не было самих богоугодных заведений. Учитель истории, не только не воодушевлялся в своих рассказах до ломания стульев, но и ничего не рассказывал <...>» [10, 149-150] и т.д. В этих, несколько наивных, рассуждениях о том, что в Устюжне в былые годы не было столь увлекающихся преподавателей и пр., все-таки убедительно показано, что неправильно сопоставлять «сборный город» Гоголя с конкретным населенным пунктом.

В «новгородской» истории Эвальда в некоторых чертах повторилась эта особая комедийная концепция «Ревизора». Вполне возможно, именно это обстоятельство и предопределило характер отзывов журналиста о празднике. Коснемся лишь одного конкретного факта.

Общее заглавие серии очерков Эвальда из «Отечественных записок» («Все и ничего») давало возможность коснуться самых различных сторон современной жизни. При этом отбор событий, достойных описания, спровоцирован физиологическими особенностями автора. Характерно рассуждение о воле как руководителе действий автора (в том числе и писательской деятельности) помещенное в одном очерке этой серии: «Да, читатель (и, разумеется, благосклонный) ожидает от меня описания петербургской жизни... и вместо того получает бог знает какие известия о событиях, неизвестно где случившихся.

А что же мне делать? Я болен. Мой ум болен... Нет. Позвольте, не ум, а сердце... Нет. Нет, не сердце (совсем с толку сбился), а моя воля больна. Вот именно угадал: воля больна. В какой части тела она помещается, я не могу сказать, потому что она перескакивает с места на место: то залезет в голову и заставляет меня думать; то отправится в желудок и возбуждает

аппетит; то опуститься в ноги, начнет их переставлять с места на место, и я бегу, бегу, бегу без оглядки. Капризная воля совершенно овладела мною, как женщина, и из очень почтенного джентльмена сделала просто марионетку. <...>

Вот почему, благосклонный мой читатель, не вините меня, если я не всегда буду говорить о том, что вам интересно: вы видите. В каком я драматико-юмористическом положении нахожусь. Вот вам и немецкая фраза, да что мне делать? Воля захотела поставить глагол на конце – и поставила. Мне остается только то утешение, что не один я страдаю подобной болезнью воли. У меня есть много приятелей, которые хотят делать удивительно прекрасные вещи, а делают такое, что, право, и не разберешь иногда, чего они хотят» [12, 50-51]. Автор представляет из себя не конкретную личность, а своеобразную аллегорическую фигуру на запросы читающей публики: он пытается откликнуться на события, происходящие в обществе и волнующие читателей, и из-за этого оказывается в «драматико-юмористическом положении».

Описав свою «творческую манеру» (подобная «отзывчивость» характерна для фельетонного жанра), автор заводит речь о заслугах, которые должны будут воздать ему потомки после его смерти: «<...>не забудьте поставить мне памятник на месте моего рождения, именно в Мышгороде. Памятник этот должен иметь форму колокольчика, в ознаменование того, что я всю жизнь ничего не делал, как только звонил языком. Наверху этого колокольчика поставьте, пожалуй, крест и подле него плачущую деву, изображающую скорбь всей России, о потере такого прекрасного человека, как я. Крест будет опираться на полушарие, служащее символом того, что я облагодетельствовал полмира. Ниже полушария изобразите аллегорически главные эпохи моей жизни, сведения о которых можете получить во всякой гимназии. Под этими аллегориями изобразите барельефом силуэты всех людей, прямо или косвенно имевших влияние на мое умственное, физическое и сердечное развитие. В числе этих людей главнейшим образом не забудьте автора «Домашней Беседы», поучавшего меня особого рода нравственности, состоявшей в совершенном притуплении мозговых органов. Эта нравственность сделала меня необыкновенно благополучным и навела на мысль, посредством которой я могу теперь облагодетельствовать и вас.

Если вы поставите мне такой памятник, то достойным образом вознаградите за все, что я для вас сделал, и я буду лежать под ним смиренхонько и тихохонько» [12, 53-54]. В этом описании без труда угадывается микешинский памятник, открытый в Новгороде в дни торжеств (В заказной статье «Санкт-Петербургских ведомостей» Эвальд знакомит читателей с «официальной» трактовкой замысла автора памятника, ср.: «Начнем с верхней части памятника.

Назначение ее: выразить характер всего памятника, то есть наглядным образом представить, что он поставлен *именно России*. Следуя обычаю представлять государство в виде женщины, художник не отступил в этом случае от общих понятий. Россию изображает женщина, упавшая на колени перед крестом, символом христианской веры. Ангел с крестом, женщина и держава, на которой они стоят – изображают Россию. Для того же, чтоб эта аллегория не могла быть отнесена ко всякому другому христианскому государству, служат две нижние части памятника, которые своими подробностями объясняют то, что слишком неопределенно выражено верхней частью» [13]).

Предлагая поставить памятник собственной персоне, а не тысячелетнему циклу Российского государства, автор предельно утрирует мысль автора известного монумента. Дело здесь не только в широте охвата событий (вместо колокола – колокольчик, символ того, что «я ничего не делал, а только звонил языком»; вместо важнейших исторических личностей – осмеиваемый журналист В.И. Аскоченский, в описываемое время – редактор газеты «Домашняя беседа»). Важнее то, что автор подчеркивает мысль о том, что памятник водружен в честь «покойного» («я буду лежать под ним смиренхонько и тихохонько»). Сама мысль о создании подобного памятника оказывается, в описании Эвальда, признаком не славы России, а, наоборот, ее конца.

Здесь же упоминается конкретное место рождения автора, где, спустя годы, будет водружен памятник в его честь, - Мышгород. В восприятии устроителей праздника Новгород, куда пришел в свое время Рюрик, стал местом рождения Российского государства. Эвальд же,

образуя неологизм (Мышгород – «мышинный город»; см. у В.И. Даля: «мышь – гнус, <...> плюгавка, поганка, гадина» и т.д. [14, 366]), выстраивает едва ли не кощунственную картину.

Найденный в февральском фельетоне «Отечественных записок» образ приобретет дополнительные, «гоголевские» оттенки в сентябрьской статье журнала, уже полностью посвященной новгородскому празднику. Обратим внимание на ее подзаголовок, отсылающий к известному произведению: «Повесть о том, как Иван Еремеевич и Антон Антонович ездили в Новгород праздновать тысячелетие государства всероссийского, и о том, как они, часто ссорившись за различные убеждения, все-таки остались добрыми приятелями» [15, 143]. Праздничный Новгород описывается журналистом с учетом «миргородской» действительности «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», а памятник «Тысячелетию России» сопоставлен с «прекрасной лужей», занимающей «почти всю площадь».

1. ГИАНО. Ф. 138. Оп. 1. Ед. хр. 2250. Л. 169.
2. Санкт-Петербургские ведомости. – 1862. – № 196. – 8 сентября; №201. – 16 сентября; №212. – 29 сентября.
3. Русские мемуары. Избранные страницы. 1826-1856. – М., 1990.
4. Быстрова С. Новгород в описании журналиста 1860-х годов // Ярославов день. Сборник стихов и прозы. – Великий Новгород, 2012.
5. Воспоминания А.В. Эвальда // Исторический вестник. – 1895. – Октябрь.
6. Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: В 5 т. – М., 1961. – Т. 4.
7. Кошелев В.А. Пушкинская мысль «Ревизора» // Драма и театр: Сборник научных трудов. VI. – Тверь, 2007.
8. Войтоловская Э.Л. Комедия Н.В. Гоголя «Ревизор». Комментарий. – Л., 1971.
9. Гоголь в воспоминаниях современников. – М., 1952.
10. Поздеев А.А. Несколько документальных данных к истории сюжета «Ревизора» // Устюжна. Историко-литературный альманах. I. – Вологда, 1992.
11. Аринин В.И. Только в любви... Тайны русских гениев. – М., 2002.
12. Отечественные записки. – 1862. – №2.
13. Эвальд Ар.<кадий> В. Праздник тысячелетия России (От нашего корреспондента) // Санкт-Петербургские ведомости. – 1862. – №201. – 16 сентября.
14. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1956. – Т. 2.
15. Отечественные записки. – 1862. – №9.

О «ВРЕМЕНАХ ГОДА» В ПОЭЗИИ ЛЕРМОНТОВА*

В.А.Кошелев

(доктор филологических наук, профессор,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)

У статті доводиться, що пейзажна лірика М.Ю.Лермонтова не співвіднесена з конкретною порою року. Поет переважно орієнтувався на фантастичний час: «елізійний» з метою створення ідеального буття і «не-елізійний» для виявлення протиріч людського життя.

The article proves that landscape poetry by M.Y. Lermontov doesn't associated with a concrete time of the year. Mainly poet focused on a fantastic, «elision» time for the purpose of creating a perfect living and «not-elision» time to identify contradictions of human life.

Наиболее ярким внешним показателем различия стихотворных созданий зрелого Пушкина от поэтических творений Лермонтова является, кажется, то обстоятельство, что Лермонтов, в отличие от Пушкина, был почти равнодушен к «временам года». На «пушкиноведческих» занятиях с младшими школьниками, например, учитель приводит многочисленные примеры пушкинских описаний природы (из лирики, «Евгения Онегина» и т.д.) – и выясняет вместе с детьми особенности отношения Пушкина к зиме, весне, лету... И в конце концов, приходит к выводу, что любимым временем года у поэта была осень: «Унылая пора! Очей очарованье!...».

Со стихами Лермонтова нельзя проделать ничего подобного: среди его многочисленных созданий почти нет конкретизированных, приуроченных к определенному времени года, описаний природы. А те единичные примеры, которые все-таки отыскиваются, кажутся некими исключениями, подчеркивающими «правило». Вот, например, стихотворение «Весна» (1830), первое стихотворение Лермонтова, появившееся в печати:

*Когда весной разбитый лед
Рекой взволнованной идет,
Когда среди лугов местами
Чернеет голая земля,
И мгла ложится облаками
На полуюные поля,
Мечтанье злое грусть лелеет
В душе неопытной моей;
Гляжу, природа молодеет,
Не молодеет лишь только ей;
Ланит спокойных пламень алый
С собою время уведет,
И тот, кто так страдал, бывало,
Любви к ней в сердце не найдет [1, 202].*

Как видим, описание весны и ледохода не очень волнует поэта и умещается в «шаблонизированном и упрощенном образе» [2, 346] – это, собственно, не *описание* ледохода, а *констатация факта* ледохода. Она представлена в стихах как первый член исходного параллелизма: поэт напоминает «жестокой красавице» о недолговечности женской красоты, с исчезновением которой исчезает и внушенное ею чувство. Образ весны – времени обновления природы – нужен лишь как контрастная параллель, как традиционная «точка отталкивания». Такой «точкой» в принципе могло бы стать любое природное явление.

Нечто подобное – и в раннем стихотворении «Солнце осени» (1830-1831). Картина осеннего солнца, которое *кидает бледный мертвый луч / На дерево, колеблемое ветром*, интересна поэту только тем, что напоминает *тайную грусть обманутой любви* [1, 292]...

Но еще откровеннее это странное равнодушие Лермонтова к временам года выступает, например, в стихотворении «Когда волнуется желтеющая нива...» (1837). Это – одно из

* Работа выполнена при содействии Российского гуманитарного научного фонда (проект № 12-34-10207)

классических стихотворений поэта, включенное им в единственный прижизненный сборник. Оно получило признание, почти сразу же вошло в школьные хрестоматии (как пример особенно яркого словесного природоописания). Но это обстоятельство не помешало, например, Глебу Успенскому представить иронический анализ его в знаменитой «народнической» книге очерков «Крестьянин и крестьянский труд» (1880). Успенский, взяв за основу собственно «народный» взгляд на вещи, камня на камне не оставил от этого лермонтовского «описания»:

«Автор “в небесах видит Бога, у него морщины расходятся на челе, он начинает постигать, что такое счастье”, и т.д. Такие сильные душевные движения возбудили в нем созерцание красоты природы. Какова же эта природа и каковы эти ее красоты, так растрогавшие автора? “Желтеющая нива, лес, шумящий при звуке ветерка, малиновая слива, которая прячется в саду, под тенью сладостной зеленого листка; ландыш серебристый, обрызганный душистою росой, когда он румяным вечерком или в золотой час утра приветливо кивает головой из-под куста”. Вот эти красоты природы. Несомненно, что автор отобрал из этой природы самые лучшие ее сорта, что он обставил самыми приятными растениями путь, по которому в душу его шествует Бог, и разместил эти растения и разные фрукты в таком порядке и виде, чтобы ему не совестно было принять высокопоставленного посетителя; взята поэтому “желтеющая нива”, зрелище очень приятное для глаз, затем слива, да еще малиновая, да не просто малиновая слива, а слива под тенью, да и тень-то сладостная, потом ландыш; во-первых, он серебрист, обрызган росой, роса взята душистая, особенная, ради экстренного случая; кроме того, ландыш этот освещен на выбор и утренней и вечерней зарей, разноцветными переливами, помещен под кустом, из-под которого уже и кивает с приветливостью. Тут, ради экстренного случая, *перемешаны и климаты и времена года (курсив наш. – В.К.)*, и все так произвольно выбрано, что невольно рождается сомнение в искренности поэта. Что, думается, вникая в его произведение, увидел ли бы он Бога в небесах и разошлись ли бы его морщины и т.д., если бы природа предстала пред ним не в виде каких-то отборных фруктов, при особенном освещении, а в более обыкновенном и простом виде? Что, если бы вместо малиновой сливы, душистой розы, серебристого ландыша автору предстояло созерцать, например, корявый крыжовник, бруснику, ежевику, горькую ягоду калину, рябину и прочую неблагообразную тварь Божию? И неужели эта неблагообразная тварь не способна напомнить Бога, а годится только на то, чтобы при виде ее вспомнить чорта?»

Вывод, который Успенский делает из этого иронического анализа, серьезен и однозначен: «В конце концов вы видите, что поэт – случайный знакомец природы, что у него нет с ней кровной связи, иначе он бы не стал выбирать из нее отборные фрукты да *прикрашивать их и размещать по собственному усмотрению*» [3, 35-36].

Как бы ни относиться к иронии Глеба Успенского, в одном наблюдении он, несомненно, прав: «природные» образы поэтического описания в этом стихотворении не укладываются в локальную картину и взяты из разных времен года. То есть – целостный описательный «пейзаж» здесь отсутствует. «Но в таком смешении, – отмечает Д.Е. Максимов, – не художественная ошибка Лермонтова, а проявление его метода, в данном случае направленного к широкому обобщению. Образы стихотворения как бы вырваны из действительности, разрознены и объединены не на основании их естественной смежности, которой здесь нет, а логической связью: глубоко пережитой мыслью о просветляющем действии “природы-утешительницы”. <...> Такой тип отбора и акцентировки характерен не только для индивидуального стиля Лермонтова, с обязательным для него преобладанием творческой личности над предметом, но и для романтизма вообще».

Исследователь даже расширяет круг наблюдений Успенского: «Тип совмещений, о которых здесь говорится, встречается и в других произведениях Лермонтова, например в стихотворениях “Прекрасны вы, поля земли родной”, “Спеша на север издалека”, “Родина”. Принцип этих эмпирически противоречивых совмещений особенно четко обнажается в одной из строчек стихотворения “Не верь себе” (1839):

Зайдет ли страсть с грозой и вьюгой...» [4, 35]

Но такой метод «широкого обобщения» одновременно является и методом «идеализации» бытия. Показательно, что в откровениях русского психологического романтизма 1810-х гг. антуражем выступает условный пейзаж, не зависимый ни от климата, ни от времени года. В творческих откровениях К.Н. Батюшкова это пейзаж того «элизия», «где всё тает чувством неги и любви»:

*Луга веселые, зелены!
Ручьи прозрачны, милый сад!
Ветвисты ивы, дубы, клены,
Под тенью вашею прохлад
Ужель вкушать не буду боле?*

Нарушение этого «элизийного» времени года осознавалось как нечто «непоэтическое» и возникало разве что в шуточных эпистолярных экспромтах – таковой находим, в частности, в письме Батюшкова к Н.И. Гнедичу от января 1817 г.:

*От стужи весь дрожу,
Хоть у камина я сижу.
Под шубою лежу
И на огонь гляжу.
Но все как лист дрожу,
Подобен весь ежу.
Теплом я дорожу,
А в холоде брожу;
И чуть стихами ржу.*

«По такой стуже лучше писать не умею» - прибавляет Батюшков [5, 415]. Действительно: какое «стихописание» в несоответственном времени!

Эта традиция «элизийного» пейзажа в лирике была разрушена в пушкинскую эпоху – и не только самим творчеством Пушкина: *Другой поэт роскошным слогом / Живописал нам первый снег...* Пушкин поминает здесь П.А. Вяземского с его знаменитым «манифестным» «Первым снегом» [6, 137-152] и Е.А. Боратынского с поэмой «Эда». Можно привести и множество собственно пушкинских описаний природы, тесно сопряженных с конкретным временем года, получившем точные предметные «приметы».

Но Лермонтов в своем поэтическом творчестве упорно продолжал придерживаться именно этой «элизийной» традиции. Это часто приводило к некоей «поэтической глухоте» и явной путанице. Вот в поэме «Мцыри» обозначено, что побег героя из монастыря произошел *осенней ночью* [7, 433]: */в час ночной, ужасный час, / Когда гроза пугала вас* [7, 438] – но пугающие грозы случаются не осенью, а летом. И тотчас же герой попал в иное, «элизийное» время, относительно которого трудно указать конкретный годовой сезон. *Кругом меня цвет Божий сад...* (цветение – признак весны) и тут же виноградные *грозды*, созревающие осенью [7, 439]. *Сырые листья, и сонные цветы, и терновник, спутанный плющом, и поляна, покрыта мохом и песком, и неизвестно откуда явленная пустыня, в которой героя мучил огонь безжалостного дня.* При этом Мцыри кружил вокруг монастыря всего *три дня...*

Поэме «Мцыри», как известно, предшествовала поэма «Боярин Орша» (1836-1836) – из нее, как отметил в первой публикации А.А. Краевский, Лермонтов перенес в «Мцыри» *целые тирады* [7, 587]. Из нее, кстати, пришел в позднейшую поэму и мотив *пугающей грозы*, который в «Боярине Орше» имел сюжетное значение, а в «Мцыри» оказался «повисшим» без какого-либо сюжетного подкрепления. Поэма эта была создана под явным и непосредственным влиянием романтических созданий Байрона («Паризина», «Гяур», «Абидосская невеста») – но романтический герой (Арсений) живет и действует в обстановке древней Руси, во временах Ивана Грозного.

С местом действия связано и появление в третьей части поэмы описания «русского» времени года – *зимы*. Но как отлично описание зимних данностей, например, от известных «зимних» картин в «Евгении Онегине»:

*Зима! Из глубины снегов
Встают чернея пни дерёв,*

*Как призраки, склонясь челом
Над замерзающим Днепром.
Глядится тусклый день в стекло
Прозрачных льдин — и занесло
Овраги снегом. На заре
Лишь заяц крадется к норе
И прыгая назад, вперёд,
Свой след запутанный кладет;
Да иногда, во тьме ночной,
Раздастся псов протяжный вой,
Когда голодный и худой
Обходит волк вокруг гумна,
И если в поле тишина,
То даже слышны издали
Его тяжелые шаги,
И скрип, и щелканье зубов;
И каждый вечер меж кустов
Сто ярких глаз, как свечи в ряд,
Во мраке прыгают, блестят... [7, 301-302]*

«Зимние» картины в пушкинском «Онегине» представляют, вроде бы, тот же «не-элизийный» пейзаж: *Встает заря во мгле холодной...* и т.д. И в нем действует тот же основной «герой» - голодный волк (у Пушкина еще и *с своей волчихою голодной*). И угроза от него – похожая: и там, и здесь он подкарауливает добычу (у Пушкина – *конь дорожный*). Но Лермонтов поэтически нагнетает эту «угрозу», добавляя конкретные «приметы»: *и скрип, и щелканье зубов*, и блестящие *сто ярких глаз*, и даже неизвестно откуда взявшиеся волчьи *тяжелые шаги* (?).

Кроме того, Пушкин в своем романе представляет не одну, а две картины зимы. Одна – бесснежная, «постная», тоскливая зима (в конце четвертой главы), другая – зима веселая, природа, дождавшаяся долгожданного снега: «святочная» зима («Зима!.. Крестьянин торжествуя...») [8, 90-91; 8, 97-98]. Вторая, радостная зима, знаменует приближение к «элизийному» состоянию природного бытия. Но такое открытие требует двух важных оговорок. Во-первых, приведя картину «святочной» зимы, поэт указывает аналогичные ощущения у Вяземского и Боратынского. Во-вторых, определяет новое отношение к природе вообще:

*Но, может быть, такого рода
Картины вас не привлекут:
Всё это низкая природа;
Изящного не много тут...*

Для Лермонтова же зима – это отнюдь не «низкая» («не-элизийная») природа. Это тоже «элизий», тоже «высокая природа», - но, что называется, «с обратным знаком». Зима – время «адских» картин и «адских» деяний. Вот лес, который *чернеет на краю небес. Всё тихо, всюду мертвый сон* - живет здесь лишь *тяжелый ворон, царь степной, свершая свой кровожадной части клёв*. Вдали слышен *вой волков, бегущих жадною толпой*. Кругом *сыпучий иней, висящий косматой бахромой*. Верный конь *вязнет в глубокий снег – как печь, его дымится грудь, в крови и пене все бока* [7, 307-308]. Вот дом, *где нынче ветер лишь живет, который как призрак сумрачен и тих, будто глад и мор недавно пировали в нем*. В нем *закрыты ставни, пол скрипит, пустая утварь дребезжит*. И даже замок в этом доме *как кровью, ржавчиной покрыт* [7, 308-309].

В границах этих «адских» картинок зимы происходят «адские» действия. Сначала – *битва роковая, свершающаяся средь воплей женщин и детей, громада тел, обезображенных мечом*. Потом – смерть израненного боярина: *тень смерти мрачной полосой промчалась на его челе*. Наконец – *чернеющий слоями прах прекрасной возлюбленной героя: громада белая костей и желтый череп без очей...* [7, 309-310].

В последней сцене поэмы Лермонтов сознательно обыгрывает ситуацию известной литературной сказки Ш. Перро – братьев Гримм – В.А. Жуковского «Спящая царевна». Сказочный *царский сын* отыскивает возлюбленную уснувшую *мертвым сном* – и *пробуждает* ее поцелуем. Лермонтов в «Боярине Орше» детально обыгрывает именно мотив *мертвого сна*. Сначала умирающий отец сообщает герою, что его дочь *не ест, не спит, всё ждет да ждет, куда милый не придет*. Герой спешит для совершения последнего подвига – и видит сначала *ложе сна*,

*Как будто бы на нем она,
Тому назад лишь день, лишь час
Главу покоила не раз,
Младенческий вкушая сон...* [7, 309].

Ср. у Жуковского:

*Видом прелести такой
Отуманен, распален,
Неподвижно смотрит он;
Неподвижно спит она.
Что ж разрушит силу сна?..* [9, 27]

Но чаемое «пробуждение» возможно лишь в «элизийном» мире и в «элизийном» времени. В мире страшной *зимы* герой, увидев «холодный и бездушный» прах возлюбленной, ее страшный безглазый остов, – *затрясся, отскочил* – и помчался прочь. Он будет скитаться внутри этого «адского» мира

*Без дум, без цели и труда,
Один с тоской во тьме ночной,
И вьюга след завезет мой!..* [7, 311]

Зимний пейзаж с *тучками серыми* и *снегами рассыпчатыми* развернут и в «Песне про... купца Калашникова» (1837). Здесь он тоже связан с образом Ивана Грозного и с трагическими событиями: *Буду на смерть биться до последних сил...* [7, 324]. Эта «последняя» битва в «не-элизийное» время не может закончиться ничем, кроме убийства. И даже всемогущий царь не может явить иной *милости*, кроме *не-человеческой*:

*Я топор велю наточить-наострить,
Палача велю одеть-нарядить...* [7, 328]

И даже автор, обращаясь к «не-элизийному» времени, не может явить иных сравнений, кроме нарочито-«дерзких»:

*Луна катится в зимних облаках,
Как щит варяжский или сыр голландский...* [7, 367]

Таким образом, строго говоря, мы видим в поэзии Лермонтова только *два* «времени года», причем, оба являются плодом поэтической фантазии. Одно – время условного *элизия*, наиболее благоприятствующее внутреннему самосознанию человека: время, соотносимое с возможностями его идеального бытия. Это – не время конкретной весны или лета: в нем нагнетаются разные возможности: одновременно может *цвести Божий сад* – и в нем висеть гроздь созревшего винограда, одновременно могут расти и *малиновая слива, душистая роза и серебристый ландыш...* Это – время явления сочувственного Бога в благожелательных человеку небесах.

Другое, противоположное ему время года – «не-элизийное», открывающее *нарушенный* мир человеческого бытия и подчеркивающее все противоречия этого мира. Это – тоже фантастическое время, не соотносимое ни с конкретной осенью, ни с зимой. В «нарушенном» мире тоже одновременно могут существовать разновременные природные данности: *гроза* – и *вьюга*. Важно, что эти данности одинаково неприятны человеку, вынужденному их проживать и переживать; что же еще ему остается в нарушенном мире?

Подобное изначальное совмещение двух природных «условностей» открывает особенный мир поэзии Лермонтова, весьма опосредованно соотносящийся с миром русской природы.

2. Сквозников В.Д. Реализм лирической поэзии. – М., 1975.
3. Успенский Г.И. Собр. соч.: В 9 т. – М., 1956. – Т. 5.
4. Максимов Д.Е. Поэзия Лермонтова. – М.-Л., 1964.
5. Батюшков К.Н. Соч. в 2 т. – М., 1989. – Т.1.
6. Кошелев В.А. «Снежный манифест» русской словесности // Пушкин и время: Сб. статей. – Томск, 2010.
7. Лермонтов М.Ю. Полн. собр. соч.: В 5 т. – М.-Л., 1936-1937. – Т. 3.
8. Пушкин А.С. Полн. собр. соч. Тт.1-17. – М., 1937. – Т.6.
9. Жуковский В.А. Соч. в 3 т. – М., 1980. – Т.3.

ПУШКИНСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.Ф. ОДОЕВСКОГО

Т.Ю. Морева

(кандидат филологических наук, доцент,
Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова)

У статті висвітлюється роль О.С.Пушкіна, зокрема його «Повістей Белкіна», у виробленні творчої манери, представленої в циклі «Строкати казки» В.Ф.Одоевського.

The article highlights the role of A. S. Pushkin, in particular his "Stories of Belkin", in creating of the creative manner, presented in the series "Speckled tales" V. F. Odoyevsky.

«Пестрые сказки» В. Одоевского вышли в свет в 1833 году. Их гротескно-фантазмагорические образы — люди, запертые в реторту, куклы вместо людей, мертвые тела, обладающие способностью жить и чувствовать, сразу привели критиков к сравнению с Гофманом. Однако первостепенным и непосредственным толчком к созданию «Пестрых сказок» послужили пушкинские «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», изданные в 1831 году.

В «Пестрых сказках» совмещаются чистый вымысел и дидактика, романтическая устремленность к прекрасному и бытовой материал. В. Одоевский предлагал учитывать специфические особенности и возможности каждого жанра, ратуя за признание их равноценными.

Считая необходимым культивировать разные жанры, писатель ссылался на опыт современных ему французских прозаиков. Называя цикл «Пестрые сказки», В. Одоевский указывал на необходимость изображать разные стороны жизни. Этим и объясняется некоторая разноликость цикла.

Судьба произведений, вошедших в «Пестрые сказки», оказалась различной: одни неоднократно перепечатывались («Сказка о том, по какому случаю коллежскому советнику Ивану Богдановичу Отношенью не удалось в светлое воскресенье поздравить своих начальников с праздником», «Сказка о мертвом теле, неизвестно кому принадлежащем», «Сказка о том, как опасно девушкам ходить толпою по Невскому проспекту», «Та же сказка, только на изворот»), другие забыты («Реторта», «Жизнь и похождения одного из здешних обывателей в стеклянной банке, или Новый Жоко», «Просто сказка»).

На родство цикла В. Одоевского с «Повестями Белкина» недвусмысленно указывал уже эпиграф к пушкинским «Повестям» — из «Недоросля» Д.И.Фонвизина. В выбранной В. Одоевским для этих целей цитате: «Какова История. В иной залетишь за тридевять земель за тридесятое царство» речь идет, как и у Пушкина, об «историях».

Широко освещены в исследовательской литературе творческие контакты Пушкина и молодого Гоголя. Гораздо менее изучены «генетические связи» с Пушкиным Одоевского. Между тем уже лежащие на поверхности эпизоды свидетельствуют о несомненном и сильном влиянии на вчерашнего любомудра личности поэта.

Однако основным открытием Пушкина, оказавшимся для Одоевского решающим, стал Иван Петрович Белкин. Этому новому типу героя-рассказчика, «кроткому и честному» мелкому горюхинскому помещику, мягкосердому и равнодушно-неумелому в хозяйстве, предающемуся в сельской тиши мукам сочинительства, и обязан, думается, главным образом, своим рождением Ириной Модестович Гомозейко. «Скромный Ириной» явился как бы «городским», «столичным» вариантом Ивана Петровича.

Разумеется, Одоевский сам творил свои «истории», и Гомозейко в этом смысле — создание глубоко и принципиально индивидуальное: в нём отчетливо присутствуют и личностные, автобиографические черты, неуловимые в «неопределенно-широком» Белкине, и инородная Белкину «эмблематичность», соответствующая содержанию и структуре «фантастических сказок». Однако самый принцип «знаковости» рассказчика Одоевским усвоен, и к Гомозейке

вполне приложимо определение рассказчика Белкина, данное ему В.В. Виноградовым: он, «как алгебраический знак, поставленный перед математическим выражением», определяет «направление понимания текста» [1, 538].

Хотя, В.И. Мильдон считает, что «...издатель, Белкин, его информаторы не являются авторами. Пушкин вполне осознано и ...рассчитано избавляется от фигуры автора, стремится к безымянному повествованию. То, что много десятилетий спустя Р. Барт назовет «смертью автора» - давно известный приём» [2, 48].

Ириной Модестович Гомозейко, магистр философии и член разных ученых обществ, играет в жизни общества «жалкую роль». Подобно Белкину, он честен, добр, бескорыстен, так же понимает ничтожность светской жизни.

Гомозейко отличается от Белкина своей «ученостью»: Ириной Модестович-ученый-чудак. Однако в социальной иерархии ему отведено такое же скромное место, что и Белкину. Он так же кроток, застенчив и неопытен в практической жизни и, подобно Белкину, является автором лишь немногих рассказанных историй, большая часть их не сочинена им, а «собрана».

Наряду со «Сказкой о том, как опасно девушкам ходить толпою по Невскому проспекту», ставшей наиболее популярной и представлявшей сатирическую манеру Одоевского, наполненную, однако, откровенным дидактическим пафосом, наряду с господином Кивакелем и оживающими механическими куклами, этими гофмановскими персонажами, переосмысленными опять же на нравоучительный манер, в состав цикла были включены и такие «побасенки», как «Игоша» и «Сказка о мертвом теле, неизвестно кому принадлежащем», демонстрировавшие два различных типа фантастики — «психологической» и «бытовой».

Как-то особняком в цикле «Пестрые сказки» стоит «Игоша» (1833). В этом произведении явно прослеживается фольклорная основа.

Игоша — мифологический персонаж одной из народных быличек, уродец, без рук, без ног, родился и умер некрещеным, он... проживает то тут, то там и проказит, как кикиморы и домовые, особенно если кто не хочет признать его, невидимку, за домовика, не кладет ему за столом ложки и ломтя, не выкинет ему из окна шапки или рукавиц и прочее [3, 54].

В то же время можно выявить связь с мифопоэтическими воззрениями не только славян, но и других народов. По смыслу сказка «Игоша» очень похожа на гофмановское «Неизвестное дитя». Подобно тому, как героям Гофмана — Феликсу и Христлибе является чудесное дитя, приобщающее их к поэтической жизни природы, так и рассказчик у Одоевского вспоминает, как в детстве являлось ему необыкновенное существо — Игоша, делившее с ним игры и шалости и украшавшее невозвратно-прекрасную пору жизни.

Видимо, Игоша принадлежит другому миру. «Правда, у нас говорится, что люди самое неблагоприятное творение» [тексты «Пестрых сказок...» В.Ф. Одоевского в нашей статье цитируются по изданию: 4, 55] — говорит он мальчику. «У нас» — значит не у людей, а у духов. Однако последний абзац сказки существенно меняет угол зрения на все предшествующее повествование. Оно предстает как воспоминание взрослого человека, но не просто об одном из эпизодов детства, а «о том полусонном состоянии... младенческой души, где игра воображения чудно сливалась с действительностью» [4, 58]. Снимается мифологичность, признающая свои образы реально существующими, с тем, чтобы передать своеобразие духовной жизни ребенка, живущего воображением и смешивающего жизнь с вымыслом.

Впервые на страницах художественного произведения Одоевский задумался об особенностях человеческой психики и критериях объективной и философской истины. «Ребенок редко ошибается. Его ум и сердце еще не испорчены», — писал он много позже в «Психологических заметках». Однако примечательно, что даже эти художественно-философские задачи Одоевский начал решать на материале собственного жизненного опыта — как медик-экспериментатор, проверяющий свои научные открытия прежде всего на себе самом. Кстати, принцип «естественнонаучного» подхода к «фантастическим» феноменам станет потом отличительной чертой его писательской манеры, одним из любимых методов художественного анализа.

В романтическом творчестве Одоевского чудесное всегда имеет две стороны: одну — чисто фантастическую, другую — реальную. Писатель, включая разные версии толкования

одного и того же события, часто оставляет читателя в недоумении относительно того, связано ли изложенное с действием потусторонней силы или же происшествие имеет реальное истолкование. В интеллектуальном творчестве Одоевского этот прием несет на себе рациональную нагрузку. Он выражает осознанное стремление указать на возможность разных вариантов объяснения жизненных явлений.

Однако в отличие от Пушкина (в «Гробовщике»), Одоевский не разрушал в «Игоше» созданный им зыбкий, поэтический, мерцающий мир «пробуждением»: читатель, как и маленький герой повествования, оставался во власти грезы отнюдь не романтической, во власти ощущения реальности «пограничного» существования. Так было в первой редакции рассказа, в «Пестрых сказках». В 1844 году писатель, включая «Игошу» в готовившееся тогда им собрание своих сочинений, заново его переработал. Он раскрыл, вывел наружу таившуюся в легкой художественной ткани идею открытым авторским вторжением – иными словами, дописал «пробуждение», теоретически объяснив скрытый прежде от читателя пушкинский прием «семантического параллелизма» (В. Виноградов). С течением времени, под влиянием «ученья, службы, житейских происшествий <... > – так заканчивал теперь свой рассказ герой – этот психологический процесс сделался для меня недоступным; те условия, при которых он совершался, уничтожились рассудком; но иногда, в минуту пробуждения, когда душа возвращается из какого-то иного мира, в котором она жила и действовала по законам, нам здесь неизвестным, и еще не успела забыть о них, в эти минуты странное существо, являвшееся мне в младенчестве, возобновляется в моей памяти и его явление кажется мне понятным и естественным» [4, 56].

Пушкинский повествовательный принцип, использованный некогда Одоевским, обрел спустя десятилетие окончательную свою трансформацию в естественном соответствии с мировоззренческой и художественной эволюцией самого Одоевского.

«Сказка о мертвом теле, неизвестно кому принадлежащем» вводит читателя в рутинную, захолустную жизнь самого Гомозейки, уже известную по его «биографии», — жизнь, где всё так узнаваемо и всё — абсурд. На сцене появляется город Реженск и его обитатели: Гомозейко, как и Белкин, «от недостатка воображения» заимствовал название города из своего «околодка». Как бы расширяя пушкинскую «горюхинскую географию», Одоевский впервые вводит в литературу тему «истории одного города».

Центральный персонаж произведения — приказной уездного суда Иван Севастьяныч Благосердов. Без Севастьяныча «погиб бы Заседатель, погиб Исправник, погиб и Уездный Судья и Уездный Предводитель», ибо «единственным кодексом, которым руководствовался Реженский Земский суд в своих «действиях», была доставшаяся ему по наследству от отца-подьячего, отставленного в свое время от должности за «непристойное поведение», старая замасленная тетрадь, содержащая «выписки из различных указов, касающихся до земских дел» [4, 34].

В «Сказке о мертвом теле...» не разъясняется и не нуждается в мотивировке сам факт раздельного существования «мертвого тела» и его «владельца». Гораздо фантастичнее то, что просьба о возвращении тела, составленная по всем правилам бюрократической премудрости, с которой его владелец намерен обратиться в Реженский уездный суд, всерьез воспринимается Севастьянычем, готовым за пятьдесят рублей дать ей законный ход.

Просьбу о выдаче тела его владельцу, иностранному недорослю из дворян Цверлею-Джону Луи, имеющему обыкновение высказывать из своего тела, составляет сам «недоросль» и диктует Севастьянычу. Здесь Одоевский явно использует прием гротеска: мир утрачивает целостность. Разъединены тело и дух.

История о «мертвом теле», как и «Игоша», резко выпадает из условно-фантастического, дидактико-аллегорического мира «Пестрых сказок» и по многим соотносимым деталям максимально приближается к пушкинскому «Гробовщику» — в «фантастической» практике Одоевского случай такого приближения к Пушкину, пожалуй, единственный. Следуя формальной модели пушкинской фантастики, Одоевский так же отказывается от «завуалированного» ее варианта, избирая сон в качестве стержня сюжета и тоже разрешая его «пробуждением», снятием «тайны». Однако последствие возлияний и сна, привидевшегося

подвыпившему, как и Адриан Прохоров, Севастьянычу, явленное наутро в виде просьбы о выдаче тела его владельцу, иностранному недорослю из дворян Цвеерлею-Джону Луи, переводит повествование в план курьеза, бытового анекдота, снимая тем самым сложно-психологическое содержание «пушкинского» сна и образуя известный «угол отклонения» в плане функционального использования пушкинской фантастической модели.

Так или иначе, но Иван Петрович Белкин, а также его «истории» — в первую очередь, конечно, «Гробовщик» — оставили в художественном сознании Одоевского глубокий след. Вскоре, видимо, после «Пестрых сказок» он задумывает другой цикл — «Записки гробовщика», и еще П.Н.Сакулин усмотрел в этой идее «некоторое влияние» пушкинской повести [5, 136]. Из намеченных тринадцати рассказов цикла осуществились лишь три и те со значительными интервалами, растянувшимися на десятилетие: «Записки гробовщика», в которые вошли рассказы «Сирота» (1838), «Живописец» (1839) и «Мартингал» (1846).

Одоевский оказался в числе немногих, кто отнесся к первому прозаическому произведению Пушкина глубоко и серьезно, причем и глубина, и серьезность эта сказались с гораздо большей очевидностью в неосуществленной «Жизни и похождениях Иринея Модестовича Гомозейки»; в «Пестрых сказках» прослеживается по преимуществу внешнее заимствование модели.

«Издатель» Гомозейки сообщал, что решился обнародовать его «сказки», побуждаемый надеждой «ободрить Иринея Модестовича к окончанию его собственной биографии».

«Собственной биографией» и должна была стать «Жизнь... Гомозейки», где Одоевский совершенно отчетливо намеревался развить «идею Белкина». В сохранившихся фрагментах «автобиографической хроники» он не только воспроизводит и развивает многие черты социального и психологического характера пушкинского героя, но и реализует собственное творческое задание в рамках художественной системы, открытой Пушкиным.

Иван Петрович Белкин стал «летописцем», «историком» своего Горюхина, Иринея Модестовича Гомозейко действующим лицом аналогичной, но «новейшей» истории своего уезда, причем рассказ обоих выдержан в жанре «исповедального», автобиографического повествования. Так или иначе, но Одоевский явно следовал общему движению пушкинской мысли и бегло прочерченной им в «Повестях» «биографической» сюжетной схеме.

При всем различии их творческих манер, в произведениях В.Ф.Одоевского можно отметить некоторые моменты, характерные для А.С.Пушкина. Своими литературными успехами В. Ф. Одоевский в немалой мере был обязан постоянному творческому общению с А. С. Пушкиным. Советы Пушкина, пример его собственной прозы, и прежде всего «Повестей Белкина», «Пиковой дамы» помогли В. Ф. Одоевскому найти свою манеру повествования.

1. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. – М., 1941.
2. Мильдон В.И. Автор в «Повестях Белкина» // Болдинские чтения 2010. – Саранск, 2010.
3. Даль В.И. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. – М., 1880.
4. Одоевский В.Ф. Собр. соч.: В 3 т. – СПб., 1844. – Т. 3.
5. Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. – М., 1913. – Т. 1. – Ч. 1-2.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ УЗЕЛ «ОТЦОВСТВА И СЫНОВСТВА» В ПОЭМЕ А.С.ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»

А.Б.Перзек

(доктор филологических наук, доцент,

Кировоградский государственный педагогический университет имени В.Винниченко)

Стаття розглядає особливості останньої поеми Пушкіна у художньої системі «петровського» контексту його творчості у світлі еволюції архетипу «батька та сина».

The article investigates the peculiarities of the last Pushkin's poem in the artistic system of "Peter the First's" context of his creative work in the light of the evolution of the archetype "father and son".

В своё время известный пушкиновед, выражая достаточно распространенные представления, писал, что в «Полтаве» «проявились иллюзии Пушкина в отношении Петра, которые открыто корректировала поэма «Медный всадник» [1, 338]. Подобные подходы сохраняются вплоть до сегодняшнего дня. Однако существующие факты дают все основания считать, что, как таковых, *иллюзий* по поводу царя у поэта никогда не было. Впервые в качестве историка Пушкин дает краткую характеристику Петру, называя его «сильным человеком», «северным исполином» и отмечая его огромную преобразовательную деятельность, в «Заметках по русской истории» в 1822 году. Говоря о величии царя и даже, по мнению С. Франка, восхищаясь им [2, 401], Пушкин одновременно отмечает его деспотизм и презрение к народу – «...впрочем, все состояния, окованные без разбора, были равны перед его дубинкою. Все дрожало, все безмолвно повиновалось»; «Петр I... презирал человечество, может быть, более чем Наполеон» [3, 274].

В подобной оценке содержалось двойственное отношение к этой судьбоносной для России «отцовской» фигуре: с одной стороны, как носителю положительного державного начала, образцу монарха, масштабу и реальному созидательному величию которого не соответствовали наследники, с другой – как «самовластному государю», около которого, по определению Пушкина, процветало «всеобщее рабство» [3, 274].

На наш взгляд, стоит говорить *не об иллюзиях и обольщениях* поэта, а о его достаточно рациональной *надежде* на возобладание идеи просвещенной монархии и совершенствование сфер российской государственности, что связывалось им некоторое время с фигурой Николая I. Отсюда в «Полтаве» и предшествующих произведениях «петровского контекста» торжествует позитивный аспект семантики «отца и сына», а вместе с ней – «мысли семейной», распространяемой Пушкиным на власть и государственное устройство. Поэтому «Медный всадник» не корректировал или, говоря иначе, не исправлял «идейные заблуждения» «Полтавы», а выступал художественной актуализацией существующей, но до поры «архивированной» стороны пушкинского мировидения в изменившейся ситуации полной утраты поэтом недавних надежд. Кроме того, на пути от «Полтавы» к последней поэме есть «промежуточное» произведение «Моя родословная», где происходит сдвиг художественной концепции в сторону «петербургской повести», отразившийся в двойственном варианте воплощенного здесь Пушкиным базового архетипа пушкинской «петриады».

В «Моей родословной» (1830) во фрагменте отповеди «Фиглярину» проявляется та же узнаваемая *типология «отцовства и сыновства»* (правда, в сюжетно неразвернутом виде), что и в «Арапе Петра Великого». При этом Петр, названный поэтом «шкипер славный», так же, как и ранее, представлен сквозь призму идеализации и уже непосредственно обозначен в качестве *отца* – «И был отец он Ганнибала». Важно отметить, что поэт особо подчеркивает принцип этих взаимоотношений, где сын предстает «царю наперсник, а не раб». Однако здесь есть еще один очень интересный фрагмент, в котором воплощается история отношений пушкинского рода с властью и упомянута фигура Петра, правда уже без приема идеализации, в чем заключался свой скрытый смысл:

*С Петром мой пращур не поладил
И был за то повешен им.
Его пример будь нам наукой:
Не любит споров властелин...*

Если исходить из того, что царь является отцом подданных – своих детей, то в ситуации наказания Петром несговорчивого пушкинского предка можно увидеть проявление всё той же воплощаемой художником мотивной схемы, но только уже с совсем другой семантикой внутренних отношений, прямо противоположной предыдущей: *суровый отец наказывает непокорного сына*. Имея свои аналоги в прошлом, она оказывалась в резонансе с пушкинской современностью, что остро и болезненно ощущал поэт. И. Шайтанов справедливо рассматривает «Мою родословную» как произведение, «...где все или очень многое впервые и сошлось за три года до “Медного всадника”». Сошлось связанное еще одним мотивом – *личным...*». При этом исследователь подчеркивает, что здесь открыто проявлялась родословная не героя, а поэта, судьбой которого частично станет судьба Евгения, «как частично и судьба Петра, к которой он опять имеет *личное, семейное отношение*» [4, 190].

К сложившимся в науке о литературе представлениям о воплощении темы Петра в творчестве Пушкина стоит добавить, что системная повторяемость *архетипа «отца и сына»* в произведениях его «петровского контекста», выступая *устойчивым фактором авторского сознания поэта*, во многом становится одним из ключей к пониманию «Медного всадника». Здесь иная, чем была ранее, художественная интерпретация данной семантической структуры в поэтике текста манифестирует важнейшие грани сложнейшей историософской концепции произведения. Именно в «Моей родословной», где в семейных отношениях «отцовства и сыновства» появляется дисгармония и пропадает идеализация «отца», заключен текстуально зафиксированный исток трагического конфликта «петербургской повести».

В этой поэме *Пушкин воплощает в одном тексте космогонию и эсхатологию мира, созданного Петром, его альфу и омегу*, мотивирует событиями прошлого катастрофу в настоящем и «конец времен» в будущем. Именно здесь ярко и полно проявляется такое свойство исторического мышления Пушкина, о котором очень точно писал Б. Греков: «...далекое прошлое, настоящее и будущее представлялись ему как нечто единое, непрерывное, одно из другого вытекающее» [5, 114].

Поэма «Медный всадник» знаменовала собой изменение художником-мыслителем *типа изображения отношений «отцовства и сыновства»* во всеохватном масштабе их действия в российской реальности и заняла совершенно особое место в «петровском контексте». Подчеркнем, что поэт создает единственное в своей «петриаде» и в русской литературе произведение, где вместо традиционных побед было показано *поражение царя*, угроза полного разрушения стихией созданного им града (в русле «семейной» семантики – Дома). Здесь нет ни одной безусловно положительной человеческой черты Петра («отца»), и не остается места какой-либо надежде на обновление мира, что выражается уходом из него Евгения («сына»). Неожиданный аспект проявления «отцовства и сыновства» в этом противостоянии видит Ю. Фесенко, отмечая, что «бедный чиновник, представитель порожденной петровскими нововведениями бесправной социальной группы сталкивается со своим... создателем» [6, 151].

В соответствии с этой отличительной чертой «Медного всадника» в нем развивалась не встречающаяся ранее в творчестве Пушкина *негативная сюжетная интерпретация «отца»* государства и народа с его «уздой железной»; города-мира, который роковой для всех его обитателей «отцовской» волей был основан «под морем» и оказывался подвержен ударам стихии. Разительной была и отчужденность в отношениях «отца и сына», совершенно лишенных идиличности и выступающих средоточием идеи произведения.

Так из пушкинской концепции «петербургской повести» уходит прозвучавшая в «Стансах» *идея позитивной царской преемственности*, претворяясь на противоположную в сфере действия архетипа «отца и сына».

Петр «Медного всадника» в обоих своих воплощениях вместе с прежней идеализацией оказывается лишен и своеобразной *скрытой дидактичности*, которая также была в других произведениях пушкинской «петриады» и предназначалась правящему самодержцу. Поэма

явно свидетельствует о том, что период ожидания плодотворного, деятельного диалога с правящим царем для Пушкина в тот момент уже завершился, а прошлое в его сознании окончательно сомкнулось с настоящим в замкнутый круг деспотического правления.

Художник снял с себя многие ограничения предыдущего периода общения с властью посредством творчества, мудро не выходя, вместе с тем, за рамки возможного. Он фактически говорил не оправдавшему его надежд царю о губительном наследии деспотизма Петра, об иллюзорном блеске державного великолепия, о подавленной в российском государстве человечности, о страшной силе народной стихии, о грядущих катастрофах и слабости власти перед их угрозой, выражая все это языком событийно-образной системы своего произведения. Поэт ставил правящего монарха, наследника царя-революционера, перед лицом негативных последствий его деяний, осмысляя их здесь глубоко критически, одновременно провидя трагическое грядущее города-государства *и своей собственной судьбы*. Об этом говорило развитие второй линии архетипа «отца и сына» в поэме «Медный всадник» по оси Петр – «бедный Евгений».

Благими упованиями на «доставление» себе трудом независимости и чести, возможность построения своего семейного космоса, а затем неутолимим горем и страданием от утраты, верностью погибшей возлюбленной, прозорливостью о зловещей сущности виновника бед своих и России, праведным, но одновременно «черным» бунтом и отказом от него, исходом из «града обреченного», лежащего во зле, жертвенностью и неотмирностью *герой Пушкина представлял своей человеческой и духовной сутью выше державного «отца»*. За всем этим стояло его горькое разочарование «сына», обманутого в своих надеждах на наперсничество и идейное служение, вместо этого «отцом» обездоленного и преследуемого. В сфере семантического притяжения интегральной оппозиции «Медного всадника» оказывались *мотивы сиротства и неосуществленного отцовства*, которые были связаны с самим Евгением, мечтавшим о продолжении рода и обретавшим в этом стремлении *онтологическую значительность*. Попутно заметим, что в современной науке в работах М. Виротайнен [7], Г. Красухина [8], Н. Сысоевой [9], Ю. Никишова [10] и некоторых других имеет развитие тенденция, возможно, берущая свой исток из статьи Андрея Платонова «Пушкин – наш товарищ», связанная с тем или иным преодолением традиционного причисления Евгения к типу «маленького» человека.

Подчеркнем, что образ Петра-Медного всадника совершенно лишен семантики света в отличие от конного образа в «Полтаве», сменившего ее здесь на противоположную: «Ужасен он в окрестной мгле!»

Таким образом, *семантический узел «отцовства и сыновства»* в «Медном всаднике», который выступает в произведении центральным звеном пушкинской художественной концепции власти, приобретает непримиримо конфликтную направленность, отличаясь этим от предыдущих текстов пушкинской «петриады». Между «отцом и сыном» нет положительного взаимодействия. «Отец» здесь не желает знать «сына», а последний терпит крушение в мире «отца» по его вине. И не случайно в краткой генеалогии «нашего героя» Пушкин мягко использует линию своей родословной, связанную с его отцовским родом, пострадавшим от Петра, а не с линией Ганнибала, знаменующей в его «петриаде» мотив наперсничества царю, которое для Пушкина не состоялось.

Своеобразие воплощения *отношений «отца и сына»* в поэтике «петербургской повести» явилось ярким показателем эволюции пушкинских представлений о генезисе власти в «новой России», и о власти, современной ему и выступающей ее логическим продолжением. Власть не желала, да и не могла что-либо изменить в своей сущности, а также в устройстве государства. Она была обречена править под знаком заложенной Петром и *непрекращающейся вражды* стихийной и государствообразующей силы – воды и камня, губительной для страны и для нее самой. Медный всадник в поэме – это принцип и символ власти, вбирающий в себя все ее конкретные персоналии и выступающий носителем семантики «отца». В основе его находится личность Петра, волею исторических судеб воплотившаяся в своих грандиозных делах и их последствиях, а затем обретшая охранительное статуарное инобытие. Ничего равного этому образу нет ни в одном другом произведении Пушкина. Еще и потому, что в

«петербургской повести» отныне и навсегда иссякает государственная «петербургская» ода, уступая место катастрофизму [11, 46].

Последняя поэма Пушкина, таким образом, заключала в формах своей поэтики глубину и полноту высокой правды о власти.

Вполне возможно, что «Медный всадник» знаменовал для поэта рубеж *определенной внутренней коррекции первоначальных представлений о властном «отцовстве»*. Поэтому трудно принять точку зрения В. Кантора, считающего, что «все художественное творчество поэта есть апофеоз Петровского деяния...» [12, 13]. Оставляя этот сложный вопрос открытым для будущих решений, стоит остановиться пока на том, что мировидение поэта выходило далеко за пределы политической плоскости бытия на совершенно иной его уровень, заключая в себе диалектику исторического и вневременного.

В «петербургской повести» совершается в формах поэтики имеющий известное предварение в «Моей родословной» *резкий мировоззренческий поворот*. Поэма предстает, по удачному определению Д. Медриша, «антисказкой». Ученый считает, что «...смысл «Медного всадника» к противостоянию сказке не сводится, но именно в процессе этого противостояния раскрывается» [13, 157].

Для нас важно то, что в «антисказочной» структуре поэмы по многим внешним и внутренним для Пушкина причинам отразилось его горькое понимание неосуществимости в пространстве российской государственности какой-либо гармонии, а царящей в нем жесточайшей и всепроникающей дисгармонии, охватывающей широкий семантический спектр «семейных» отношений. Поэтому свойственные «Сказке о царе Салтане» (1831) благополучные «отцовство и сыновство», супружество, устройство дома в «Медном всаднике» предстают в их незавершенном, неосуществленном, неподлинном, то есть, нисходящем, деструктивном выражении. Можно вспомнить угасший род Евгения, его бедность и не востребованность на достойное служение как результат отвержения «отцом», утрату им невесты, а вместе с ней потенциального супружества, отцовства – первичного семейного мира под домашней крышей, а в конечном итоге – *онтологической полноты бытия*. Можно вспомнить и Медного всадника, не сумевшего стать для порожденного им «града» со всеми обитателями подлинным «отцом» и защитником, а напротив – ввергшего его в гибельную катастрофу противостояния «земли и воды» [14, 38]. Именно он, согласно художественной концепции произведения, явился властной первопричиной дисгармонии пространства российской государственности, доставшегося венценосному адресату поэмы и имеющему в ней косвенное присутствие благодаря ассоциативно возникающей дуге совмещения исторических времен.

В «Медном всаднике» отразился весь колоссальный, трагический масштаб пушкинского разлада с властью и ее мирозданием в качестве отвергнутого «наперсника» в деле несостоявшейся «семейной» гармонизации «сверху». В таком мире для светлого гения, великого сына своего неблагополучного отечества не оказывалось ни достойного его державного «отца», ни места.

Особо подчеркнем принципиально важный момент, выступающий, на наш взгляд, ключевым для понимания эволюции воплощения Пушкиным темы Петра. Его оценка сильнейшим образом была связана для поэта с возможностью найти общий язык с Николаем I как его преемником на российском троне. В пушкинской реальности судьба цивилизации Петра зависела от выбора правящего царя. Пойди он по пути смягчения, совершенствования, гармонизации грандиозного деспотического наследия – выиграло бы не только настоящее и будущее державы, но обрели бы утверждение ценности прошлого и получили оправдание его негативы как «болезни роста» и специфические личностные черты властителя, досадные, но не нарушающие общего прогрессивного начала.

Иными словами, речь шла о том, способна ли российская монархическая система к самореформированию, подтверждению жизнеспособности и доказательству своей нравственной легитимности, наличие которых всегда создает для подданных массовый стимул гражданского служения и искренней веры в будущее, выступающих признаками здорового социума. И в случае положительного царского выбора, всеми силами души желаемого поэтом,

рядом с именно таким царем он видел свое место в качестве деятельного «наперсника», а не придворного камер-юнкера.

Если бы новый монарх продолжил деспотическую линию правления Петра, оставив без изменений созданную им государственную систему, в основании которой лежало насилие, то прошлое, включающее его личные свойства, дела и их последствия с неизбежностью предстало бы тогда как преимущественное зло.

Такой была альтернатива. Со временем Пушкину стало ясно, что Николай I сделал свой выбор и реальность развивается по второму, худшему варианту. Период ожидания, связанный с надеждой, отразился в «петровском контексте» до «Медного всадника», пришедшая безысходность – в этой последней пушкинской поэме.

Для полноты картины стоит вспомнить о стихотворении «Пир Петра Великого» (1836). В нем можно увидеть внешнее повторение «довсадниковой» художественной манеры, связанной с идеализацией Петра. Уже после «петербургской повести» он предстает здесь великодушным «отцом», прощающим своих провинившихся подданных, попадающих под семантику «неразумных детей», в общей доброй и праздничной атмосфере примирившегося «семейства». Однако такое изображение являлось уже не поощрением правящего царя-«сына» примером великого предшественника-«отца», как это было в «Стансах» и «Арапе Петра Великого», а, скорее, жестким укором ему за нежелание проявить милосердие к декабристам. Динамика отношения к нему определяла эволюцию взгляда Пушкина на самодержца-реформатора и связанное с ним прошлое, на судьбу России и свою собственную судьбу.

Так в творчестве великого поэта возникала мировоззренческая формула, ощутило перешедшая порог своего века, согласно которой *на оценку власти прошлой влияет состояние власти нынешней*. Под знаком этой формулы как заключительный аккорд ее воплощения, как итог мучительного постижения художником-мыслителем пришедшейся на его короткий век исторической реальности в свете вечных ценностей и был создан «Медный всадник».

Пушкинский подход к оценке прошлой власти и истинного лица власти наступившей становился универсальным для всех времен. Уроки «Медного всадника», не принадлежащего только ушедшему веку и удивительным образом оказавшегося в нескончаемом резонансе с движущейся российской действительностью, полны животрепещущих ассоциаций. Исследование художественной природы «петербургской повести» показывает её мощное литературное влияние в исторический период XX века и приводит к раскрытию особой роли произведения Пушкина для отечественной литературы и русского бытия, сопоставимой с функцией мифа. Без учёта этой главной специфики поэмы, преодоления многих стереотипов её восприятия, а также вне появления новых подходов к её поэтике, месту в творчестве Пушкина, инвариантному литературному потенциалу, системе связей с реальностью, – невозможно понять всю степень уникальности феномена этого творения, не имеющего аналогов в культуре России и зарубежных стран. В метафорическом зеркале «Медного всадника», созданного гением Пушкина, способна узнать себя любая российская эпоха. Возможно, в этом и заключается особая, сокровенная тайна великого пушкинского текста, оставленного поэтом своему отечеству на все времена.

1. Макогоненко Г. Творчество А.С.Пушкина в 1830-е годы (1833 – 1836). – Л., 1982.
2. Франк С. Пушкин как политический мыслитель // Пушкин в русской философской критике. – М., 1990.
3. Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 тт. – М., 1981. – Т. 7.
4. Шайтанов И. Географические трудности русской истории (Чаадаев и Пушкин в споре о всемирности) // Вопросы литературы. – 1995. – Вып. 6.
5. Греков Б. Исторические записки // Известия АН СССР. – 1938. – № 2.
6. Фесенко Ю. История и современность в «Медном всаднике» А.С.Пушкина // Пушкин и Крым: 9-е Крымские Пушкинские Международные чтения (Гурзуф, 18-21 сент. 1999): Материалы: В 2-х кн. – Симферополь, 2000. – Кн.1.
7. Виролайнен М. «Медный всадник. Петербургская повесть» // Звезда. – 1999. – № 6.
8. Красухин Г.Г. Доверимся Пушкину. – М., 1999.
9. Сысоева Н.П. «Медный всадник» А.С.Пушкина как новый тип русского национального эпосотворчества XIX века // Третьи международные Измайловские чтения: Материалы: В 2 ч. – Оренбург, 2003.

10. Никишов Ю.М. Евгений против Петра в поэме Пушкина «Медный всадник» // Болдинские чтения / Под ред. Н.М. Фортунатова. – Нижний Новгород, 2004.
11. Перзекке А.Б. Поэма А.С.Пушкина «Медный всадник» в современном освещении: проблемы художественной концепции и поэтики. Учебное пособие (спецкурс). – Кировоград, 2008.
12. Кантор В.К. Петра творенье, или Разгадка России // «Вопросы литературы». – 1999. – Вып. 3.
13. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. – Саратов, 1980.
14. Иваницкий А.И. Русская торжественная поэзия XVIII века и поздний Пушкин: (К вопросу о структуре и развитии русской дворянской модели мира Нового Времени). – М., 1999.

ПАРАДОКСАЛЬНИЙ МИР Л. ШЕСТОВА

Н. М. Раковская

(кандидат филологических наук, доцент,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова)

У статті актуалізується один з аспектів критичної діяльності Л. Шестова, зокрема, його роздуми про творчість О. С. Пушкіна. Робиться акцент на різних парадоксах пушкінських сюжетів, при цьому виявляється парадоксальність самого Л. Шестова.

In the article is examined one of aspects of critical activity of L. Shestov, in particular, his reflections about work of A. Pushkin. An accent is done on the different paradoxes of the Pushkin's plots, paradoxicality of L. Shestov shows up here.

Постановка проблеми обусловлена следующими аспектами:

1) необходимостью опровергнуть существующую в гуманитарном дискурсе точку зрения на Л. Шестова как на философа, подчиняющего художественность русской литературы экзистенциальным идеям;

2) интересом к проблеме памяти в рефлексии Л. Шестова;

3) рядом положений Л. Шестова о творчестве А. С. Пушкина, получивших развитие в современном пушкиноведении.

Кьеркегор писал: «Мыслитель без парадокса – это любовник без страсти» [1, 26]. Парадокс в переводе с греческого означает высказывание, противоречащее доксе, т. е. господствующему общепринятому мнению, ожиданию. Поскольку такое противоречие озадачивает, в античных риториках происходит отождествление парадокса с неожиданным, чудесным, странным. Уже Аристотель определяет парадокс не только как «высказывание, противоречащее мнению всех», но также и как высказывание, противоречащее, прежде всего, пробужденному ожиданию. В современном литературоведении парадокс связывается с противоречивостью авторского сознания, отраженной в фигурах речи, характеризующейся авторефлексивностью, циркулярностью. В таком случае синтаксической редукцией является оксюморон. Р. Барт называет всякий текст парадоксальным [2, 413-424].

Л. Шестов, которому был свойственен адогматический способ мышления, указывал, что парадокс приводит воспринимающего читателя в напряжение, вызывает усиление мышления и в итоге ведет к обнаружению скрытой истины, т. е. иллюзорности доксы. Именно стремлением раскрыть существующий в культурном сознании парадокс в оценке А. С. Пушкина как явления чисто поэтического и в то же время несовременного и занимался критик. Заметим, что Л. Шестов, размышляя о поэте, одновременно указывает, что предпочтение литературе как предмету философского размышления мотивируется ее местом в культуре: художественная литература, по мнению критика, более адекватно выражает экзистенциалы человеческого бытия, чем традиционная философия или современное богословие. В этом смысле именно она является продолжением Святого писания. Л. Шестов рассматривал всю литературу и, естественно, творчество А. С. Пушкина как обработку и осмысление личной экзистенциальной темы писателя. Такую персональную, решающую для человека проблему, видимо, можно обозначить как экзистенциал. Парадоксальностью или даже абсурдностью экзистенциалов и занимался главным образом Лев Шестов. В этой связи он поставил перед современным мышлением следующую задачу: «Не является ли главной задачей нашего времени научиться искусству обходить (а то и нарушать) все те многочисленные заставы, которые под разными предлогами выстраивались в старину могущественными феодалами духа и лишь в силу вечного консерватизма трусливой и близорукой человеческой природы и донныне продолжают еще считаться непреодолимыми, даже «естественными» преградами для движения нашей мысли?» [3, 13].

Если мы внимательно прочитаем этот риторический вопрос, то не сможем не заметить, что критик много говорит об оппоненте и его ложных идеях, но ничего о собственных взглядах. Отрицательный способ выражения, так часто встречающийся в его дискурсе, приобретает перевес над логическими рассуждениями. В результате этой коммуникативной стратегии возникает дискурс, в котором «устраняются чужие предрассудки, не заменяемые при этом положительными», по мнению автора, правильными суждениями. Возникает текст с философской *tabula rasa* либо пустое философское поле.

Заполняя это поле, Л. Шестову важно указать, что суждение о том, что в русском культурном сознании А. С. Пушкин был величайшим, чисто поэтическим явлением (А. Белый, В. Иванов, Вл. Соловьев), чисто художественным гением (по существу в кантонском смысле этого понятия) порождало парадоксальное суждение о несовременности поэта. Л. Шестов соглашался с Д. Мережковским, указывающим, что современное культурное сознание стремилось непременно найти в А. С. Пушкине тенденцию, тем самым отрицая именно то, что определяло его значимость. Для Л. Шестова не имеет существенного значения, какого рода была эта тенденция: религиозная, философская, консервативная или радикальная – любая из них, с его точки зрения, лишает поэтическое творчество автономии, т. к. связывает его с чуждыми познавательными целями.

Заметим, что Л. Шестов разделял точку зрения Ф. Шеллинга о том, что познание мира заключено в самом процессе творчества и процесс этот имеет мистическое значение. В таком случае мир явлений, который предстоит сознанию художника, хаотичен, и самопознание возникает в слове в результате столкновения темного хаотического мира внутреннего духа и столь же темного мира явлений; в итоге – знание в концепции критика есть результат слияния творческого «Я» и хаоса, а творчество – мистическое познание Абсолюта, познание сверхреального сквозь непосредственно чувственное [4; 5]. Возможно, что Л. Шестов осознает понятие «красота» как сущность мира (панэстетизм), но если предположить, что искусство связано и с познанием, то становится ясно, почему критики к. XIX – н. XX в. утверждали, что А. С. Пушкин вечен, но не современен. Таким образом, парадокс А. С. Пушкина в культурном сознании к. XIX – н. XX в. вполне объясним с точки зрения концепции понимания и читательской рецепции.

Именно следуя данному ракурсу Л. Шестов интерпретирует художественный мир поэта и, в частности, проблему судьбы и случая. В художественном мире А. С. Пушкина, с точки зрения критика, в действие часто вмешивается судьба, явно покровительствующая счастливым, например, Минскому, ветреному Бурмину, и *самым возмутительным образом* обделяющая невезучих, т. е. Вырина, Сильвио и Владимира. Тяжелую участь неудачников А. С. Пушкин, однако, смягчает, введя парадокс-оппозицию «счастья-несчастья». Видимо, не случайно можно условно выделить подзаголовок одного из подтекстов в «Повестях Белкина» – формула *Нет худа без добра*. Ибо насколько оправдано отчаяние невезучих? Какое счастье могло бы ожидать стационарного зрителя с оставшейся дома озорной красоткой-дочкой или аккуратного Владимира в браке с предприимчивой, холодной Марьей Гавриловной? То, что на первый взгляд кажется невезением, оказывается, в конечном счете, спасением. Беда только в том, замечал Ю. Тынянов, что несчастливцы в мире «Повестей Белкина» «столь слепы и ослеплены, что они не могут понять, как им повезло в их мнимом несчастье» [6]. Ю. Тынянов указывал, что пародирование связано с намеренным нарушением принципа целостности пародированного образа. В данном случае оксюморон слепого зрителя свидетельствует о несовпадении истинных и мнимых страданий и причин их вызывающих.

Парадокс судьбы обнаруживается Л. Шестовым в финале «Пиковой дамы». Крушение Германа – это своеобразное наказание за то, что автор совершил насилие над жанрами и дискурсами, превращая чудесное в регулярно-обязательную, непреходящую реальность. Парадокс заключается в том, что несостоятельность героя обнаруживает не тайна трех карт, а сам игрок. Магия же подтверждается самым убедительным образом – во всех трех играх три верные карты в самом деле выигрывают.

С. Бройтман замечал, что в некоторых прозаических вещах А. С. Пушкина парадоксальность характера приобретает метатекстуальные оттенки. В «Пиковой даме»

парадокс «неиграющего игрока» вызывает удивление у настоящих игроков и заставляет Томского, в конечном счете, рассказать свой анекдот. Л. Шестов полагает, что в обществе игроков первая степень удивительного – Сурин, который понтирует крайне осторожно, никогда не горячится, ничем с толку не сбивается, но все же вечно проигрывает. Его твердость удивляет остальных игроков. Еще удивительнее, чем этот парадокс, поведение Германа: *А каков Герман! Отроду не брал он карты в руки <...>, а до пяти часов сидит с нами и смотрит на нашу игру!* [7, 227]. Томский старается переосмыслить этот второй парадокс еще более удивительным парадоксом, упоминанием о своей бабушке, которая не понтирует, чего он никак не может постигнуть. Не понтирующую старуху как парадокс игроки объясняют так: *Да что тут удивительного <...>, что осьмидесятилетняя старуха не понтирует?* [7, 228]. Для того, чтобы демонстрировать пока еще угаенную парадоксальность своей бабушки, Томский рассказывает анекдот, который в свою очередь соблазняет Германа на желание овладеть тайной. Итак, в этой метатекстуальной новелле «пестрый фараон» (по определению С. Бройтмана [8]) текстов и жанров открывается тремя усиливающимися парадоксами, которые друг друга побивают как карты в игре.

Для Л. Шестова очевидно, что судьба и характеры определяются онтологической сущностью, потому центральное место в творчестве А. С. Пушкина занимают парадоксы онтологии. Об этом писал и С. Франк. Их классическая разновидность – парадоксы жизни и смерти типа «жить – это умирать». А. С. Пушкин создает крайне прозаическую вариацию этого парадокса в новелле «Гробовщик», где герой живет за счет смерти своих клиентов. Жизнь за счет смерти – это никак не абсурд, а парадоксальная истина существования гробовщика (об этом писал А. А. Слюсарь): когда подвыпивший будочник Юрко предлагает гробовщику выпить за здоровье своих клиентов, соседи хохочут. В смехе немцев, но существу, нет для гробовщика ничего обидного. Смех этот – просто спонтанная реакция на внезапное открытие действительно парадоксальных обстоятельств погребального ремесла [9, 1172-1404]. Но сам гробовщик смеяться не может, так как он давно превратил неосознанный им парадокс своего ремесла в нелепость. Во-первых, он сам живет в своем новом доме, желтом как лица мертвецов, будто бы в гробу, принадлежа больше смерти, чем жизни, оставив кухню и гостиную гробами, которые, как показывает известный рисунок А. С. Пушкина, нагромождены устрашающими горами и вытесняют всякую жизнь. Во-вторых, гробовщик мыслит и говорит о мертвых, как о живущих в изготовленных им гробах, как в домах. Поэтому бригадир от имени всей честной компании мертвецов, явившихся на новоселье, может объявить, что «только те, которым уже невмочь, которые совсем развалились, да у кого остались одни кости без кожи <...> остались дома» [10, 93].

Но думается, что здесь от парадокса до абсурда – лишь один шаг. Стоит только забыть об оговорках, присущих парадоксальной речи, понимая фигуральное в буквальном смысле, и сразу же парадокс превращается в нелепость [11]. Такое превращение демонстрирует А. С. Пушкин. Герой превращает настоящий парадокс своего ремесла в абсурдность (мертвецы приглашены на новоселье).

Обратим внимание и еще на один аспект данной проблемы. Л. Шестову присуща афористическая манера письма. Особенно часто критик употребляет тропы, метафоры, известные суждения, ставшие уже аксиомами. Поэтому он замечал, что А. С. Пушкин любит возвращать употребляемым в переносном смысле речевым клише, таким как пословицы, поговорки, обороты речи, метафоры и предсказания, их первоначальный, дословный смысл. Речевые клише проявляются на сюжетном уровне. Таким образом постоянно рождаются новые парадоксы, которые иногда и авторы сами понять не могут (В. Шмид) [12]. Этот процесс досемиотизации или овеществления (как отмечает В. Топоров [10]) касается не только речевых клише, но и других семиотических объектов, таких как пиктографические символы или, например, статуи. Таким образом, Л. Шестов был прав, когда указывал, что «Пиковую даму» можно рассматривать как сюжетное развертывание ее оксюморонного заглавия, как историю о «Даме с пикой». В таком плане парадоксальность вытекает из слияния двух сфер, реалистического и фантастического бытия, семиотического и вещественного статуса предметов.

В этом плане интересно суждение В. Шмидта. Он обращает внимание на то, что, скажем, А. С. Пушкина привлекала в статуях идея об их двойном характере, об интерференции между знаковостью и вещностью, между обозначающим и обозначаемым. Эта интерференция приводит к противоречиям, когда установка на знаковость сменяется или связывается с установкой на вещь. Заметим, что в самой обнаженной форме парадоксоегное смещение и совмещение точек зрения мы находим в эпиграмме «Царскосельская статуя»:

Урну с водой уронив, об утес ее дева разбила.

Дева печально сидит, праздный держа черепок.

До сих пор имелась только установка на действие и ситуацию, которые обозначаются и подразумеваются статуей как знаком. Затем точка зрения меняется, совмещая признаки обозначаемого, т. е. льющуюся из урны воду и печально сидящую деву, с материальными признаками обозначающего, т. е. с неиссякаемой струей как элементом скульптурного сооружения и с неизменчивостью знакового материала. Такое смешение и совмещение точек зрения вызывает характерное для парадокса удивление:

Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой;

Дева над вечной струей, вечно печальна сидит [7, 231].

Интересна в связи со сказанным идея Р. Якобсона, указывавшего на чудо взаимодействия между неподвижностью статуи и подвижностью живого [13]. Чуду идеи движения, преодолевающего застывшую неподвижность материи, противопоставлено другое чудо – неподвижность материи, преодолевающей идею движения.

Л. Шестов указывает на то, что парадоксальность определяет нередко и действие героев и их мотивацию. Парадоксальные акценты носят, например, монологи Сальери. Их сущность заключается в оппозиции «земля-небо»:

Все говорят: нет правды на земле.

<...>

Где ж правота, когда священный дар,

Когда бессмертный гений – не в награду

Любви горящей, самоотверженья,

Трудов, усердия, молений послан –

А озаряет голову безумца,

Гуляки праздного?.. <...> [7, 123–124].

Прослушав несколько звуков из Requiem Моцарта, при этом страдая и восхищаясь одновременно, Сальери восклицает:

Ты, Моцарт, недостоин сам себя.

<...>

Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь [7, 127].

В статье «Достоевский и Ницше» Л. Шестов укажет, что подобным парадоксальным образом будет у Ф. Достоевского оправдываться Великий инквизитор. Он исправляет Божье творение, жертвуя спасением своей души ради счастья миллионов. В его парадоксальной аргументации амбициозный Бог требует невыполнимого от человека, которого он сам создал слабым [3, 64]. Христианское же милосердие к слабым проявляет не Христос, а он, Великий инквизитор, неверующий обвинитель Бога, лишивший людей свободы решения.

Пушкинские парадоксы характера, указывает Л. Шестов, вдохновили Ф. Достоевского на создание его известных парадоксов души. Недаром в «Записках из подполья» и автор, и рассказчик-парадоксалист не раз отсылают читателя к пушкинскому «Выстрелу».

Пожалуй более всего Л. Шестова интересуют парадоксы романа «Капитанская дочка». Пугачев является противоречивой фигурой – и кровожадным нарушителем законов, и щедрым благодетелем. Но парадокс осуществляется прежде всего в логике действия. Подарив бродяге, «вожатому», заячий тулуп, Петр Гринев получает ответный подарок намного ценнее, он трижды оказывается спасен своим жестоким покровителем. М. Виролайнен замечала, что здесь осуществляется древний парадокс утраты как пользы, восходящий еще к стоической аттической комедии Менандра и Филемона. Этот парадокс проявляется еще в другом отношении. Старый Гринев, отправляя сына в дальний гарнизон, напутствует его пословицей

Береги платье снову, а честь смолоду, мать же наказывает ему *беречь* <...> *здоровье* [7, 282]. Все три блага – платье, честь и здоровье – выпущенный в жизнь молодой человек вполне берегает, но только парадоксальным образом, вновь и вновь ставя их на карту и этим нарушая родительские напутствия. Если бы Петр Гринев в начале метели послушался дядьки Савельича и вернулся назад, то не получил бы случая сделать обязанным себе Пугачева; если бы, по совету слуги, не подарил неузнанному самозванцу детский тулуп, то не вызвал бы цепной реакции, основывающейся на пословице *Долг платежом красен*. Если бы Гринев не рискнул жизнью, он бы ее совершенно точно потерял.

Интерес Л. Шестова к проблеме пушкинского парадокса акцентирует внимание критика и на феномене пушкинского цитирования (интертекстуальности). Л. Шестов полагает, что в творчестве А. С. Пушкина мы наблюдаем странную закономерность – чем больше он подражает чужим текстам, тем свободнее разворачивается его оригинальность. Впоследствии *эту оригинальность пушкинского текста* также отмечал П. Дебрецини [14].

Л. Шестов подчеркивал, что пушкинская цитация (т. е. интертекстуальность) не сводится ни к преемственности, ни к влиянию предшественников на него, ни к подражанию им. С точки зрения Л. Шестова, есть две основные формы пушкинской интертекстуальности. Первая заключается в том, что А. С. Пушкин поправляет несообразности и бессмыслицы условных сюжетов и углубляет их психологически, таким образом, противопоставляя им свою новую, совсем неожиданную модель действительности.

Другая форма интертекстуальности имеет противоположный характер. А. С. Пушкин оставляет в своих лаконических текстах много пробелов, лакун-недосказанностей. Эти лакуны чаще всего касаются главных психологических побуждений героев.

Интересно, что сам Л. Шестов в большинстве случаев заимствует цитаты из первоисточников, добавляя собственный дословный перевод и точные данные об источнике. В таком случае у читателя возникает впечатление, что они играют роль доказательства. Поскольку обычно такие доказательства употребляются в науке, цитаты вместе с устройством шестовского дискурса создают впечатление о существующих научных знаниях в текстах. Однако в то же время идеи Л. Шестова (важно *не знание, а вера*) свидетельствуют о том, что такое знание ложно. Это противоречие дискурсивной стратегии в сочинениях Л. Шестова можно назвать основным парадоксом его дискурса.

1. Кьеркегор С. Несчастнейший // Северные сборники. – СПб., 2009. – Кн. 4.
2. Барт Р. От произведения к тексту // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
3. Шестов Л. Собр. соч.: В 6 т. – СПб., 1911. – Т. 2.
4. Сагатовский В. Триада бытия. – СПб., 2006.
5. Шестов Л. Афины и Иерусалим. – М., 2007.
6. Тынянов Ю. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977.
7. Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. – М., 1994–1997. – Т. 3.
8. Бройтман С. Н. Тайная поэтика Пушкина. – Тверь, 2002.
9. Бергсон А. Ведение в метафизику. Смех // Творческая эволюция. Материя и память. – М., 2001.
10. Топоров В. Петербургский текст русской литературы. – СПб., 2003.
11. Подорога В. Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы: В 2 т. – М., 2006. – Т. 1. : Н. Гоголь, Ф. Достоевский. – 2006.
12. Шмид В. Проза А. С. Пушкина в поэтическом прочтении: «Повести Белкина»; пер. с нем. – СПб., 1996.
13. Якобсон Р. Работы по поэтике / Сост. и общ. ред. М. Л. Гаспарова; вступ. ст. В. В. Иванова. – М., 1987.
14. Дебрецини П. Блудная дочь. Анализ художественной прозы А. Пушкина; пер. с англ. Г. А. Крылова, А. К. Славинской. – СПб., 2008.

ПЕЧАТНЫЕ «ЧЕТЬИ-МИНЕИ» ДМИТРИЯ РОСТОВСКОГО В КНИЖНЫХ СОБРАНИЯХ: К ВОПРОСУ О БЫТОВАНИИ КНИГИ В НАРОДНОЙ СРЕДЕ

Д.Б. Терешкина

*(кандидат филологических наук, доцент,**Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)*

У статті розглядається питання побутування книг Четв'я-Міней Дмитра Ростовського в читацькому середовищі XVIII – XX ст. На основі архівних джерел, каталогів, описів, а також аналізу збережених примірників досліджується коло читачів і власників, характер використання, ступінь затребуваності, наявність видань збірника в бібліотеках різного типу. Подібний комплексний розгляд розповсюдження популярного пам'ятника здійснюється вперше.

The article reviews the question of the existence of books Chet'yi-Minei of Dmitri Rostovsky in the reader's environment XVIII - XX centuries. It is examined the circle of readers and owners, the character of the use, the level of the demand, the availability of the edition of the collection in the library of the various types on the basis on the archival sources, the catalogs, the descriptions and the analysis of the saved copies. Such a complex investigation of the extension of the popular monument is realized for the first time.

Четьи-Минеи Дмитрия Ростовского до сих пор остаются на периферии исследовательского интереса. Научные работы об агиографическом жанре начиная со знаменитого исследования В.О. Ключевского строятся в основном на рукописном – «аутентичном» – материале, тогда как сочинение Дмитрия Ростовского воспринимается как авторский подвижнический труд, отразивший специфические авторские же предпочтения писателя. Констатация величия труда Дмитрия Туптало, официальное его положение в системе изданий русских книг XVIII – XIX вв., особенности его бытования в основном в церковной среде как будто «поставили заслон» для его специального изучения, которое ограничилось несколькими фундаментальными трудами [1, 258-271] и неоднократными обращениями к нему по частным научным проблемам, связанным с конкретными текстами. При этом огромные тиражи и частые переиздания поставили «Четьи Минеи» в ряд наиболее важных составляющих русской словесности и культуры в целом, определив памятник как один из концептов русского менталитета¹. «Книга, как важнейший элемент православной христианской культуры, всегда пользовалась на Руси высочайшим авторитетом, – пишет, в связи с изучением старообрядческой рукописной книги, Ю.Н. Бубнов. – Число изданий книг было ограниченным, вполне обозримым и доступным для прочтения каждому образованному «книжному» человеку. Практически любая из «глаголемых» книг была знакома московским книжникам и занимала подобающее ей место в системе национальных духовных ценностей. Появление каждой новой книги становилось общественным событием, вызывавшим оживленное обсуждение. Печатные книги, как правило, утверждались на церковных соборах, подносились царю и патриарху, а затем рассылались по стране централизованным путем» [4, 83].

Изучение влияния житийной литературы на сознание и культурный кругозор широкого читателя представляет определенную трудность. Входя в круг обрядово-культурного чтения, а также в систему личных предпочтений каждого конкретного человека, жития святых во многом оказываются «потаенной» литературой. О них очень мало говорится как в частных признаниях² даже лиц духовного сана³, так и – тем более – в сочинениях, предназначенных для

© Д.Б.Терешкина, 2013

¹ «Многократно издаваемые произведения имеют (как источники выявления концептов – Д.Т.) первоочередное значение, поскольку вошли в круг чтения» [2, 121]. О значимости тиражей и количества переизданий в определении роли произведений в культурной среде русского общества пишет и Т.А. Афанасьева: «Значительными были тиражи «четв'я» книг» (Пролога, «Маргарита» и проповедей). «Многократные переиздания той или иной книги свидетельствуют о сохранении интереса к ней на протяжении долгого времени»; «Пролог в XVIII в. переиздавался 14 раз, Патерик Печерский с 1759 г. – 13 раз, а произведений житийной литературы известно около 40 изданий» [3, 135; 3, 133].

² Анализируя один «бытовой» псковский источник второй половины XVII в., П.С. Стефанович пишет: «Loko communis западноевропейцев (и как стереотип это перешло и в современную научную литературу) –

более или менее широкого освещения. Чтение житий святых либо воспринималось как обычное занятие «духовного делания» христианина (как чтение Священного Писания), постоянно рекомендовавшееся духовниками, либо, подобно чтению Евангелия, считалось делом сокровенным – подобно исповеди. Упоминания наличия житий святых в библиотеках разных типов очень ограничены – чаще всего они находятся в составе так называемой «богословской» части собрания и не упоминаются отдельно, а в светских общедоступных библиотеках зачастую либо вообще отсутствуют⁴, либо не пользуются спросом как «не модные». Спрос на агиографическую литературу, видимо, удовлетворялся в приходских библиотеках. В общественных провинциальных библиотеках наблюдалась тенденция оттока старопечатных книг и рукописей из прежних культурно-книжных центров в столицы вследствие естественного интереса к светской классической литературе, современной периодике. Сохранился документ о поступлении в Усть-Сысольское общественное собрание произведений известных отечественных писателей XIX в. из Императорской публичной библиотеки в Санкт-Петербурге взамен «уступаемых ей старопечатных книг и рукописей» [6, 55], а наибольшим спросом среди поступающей в библиотеку беллетристики пользуются

утверждение, что суть православия составляет иконопочитание, а для русских главное в религии – обрядовая сторона. П.И. (псковский посадник Петр Игнатьевич – *Д.Т.*) не только никак не затрагивает вопросы иконопочитания, но и ни разу (!) не упоминает святых. Он описывает православные церковные обряды, однако делает это не в полемическом ключе, а скорее в «этнографическом». ... В письме он подчеркивал только важность посещения церкви в самом общем смысле, то есть ведения церковного образа жизни» [5, 148-149]. Далее исследователь отмечает: «...религиозные воззрения П.И. находят параллели, причем именно в аналогичной ситуации «встречи культур» и в аналогичной среде – посадско-купеческой. На наш взгляд, это свидетельствует об определенной тенденции /.../ в развитии русской религиозности в XVII в. Возможно, эта тенденция не так заметна по сравнению с другими течениями мысли и народных представлений – народно-реакционной (старообрядчество) и официально-консервативной (политика последних патриархов в конце XVII в.), - но, имея в виду направление петровских реформ, надо признать, что именно ей принадлежало будущее» [5, 151].

³ Так, в дневнике послушника, затем монаха Авдия Троице-Сергиева монастыря за с 1889 по 1897г., ни разу не упоминается чтение им агиографической литературы, хотя, несомненно, это входило в келейное и в целом в монастырское правило (Режим доступа к сканированному варианту рукописи на сайте Троице-Сергиевой лавры: <http://www.stsl.ru/manuscripts/book.php?col=2&manuscript=365>. Рукопись находится в разделе «Дополнительная библиотека» за № 365).

Словный состав читателей общественных библиотек оказывается удивительно стабильным в разных регионах России: так, например, Общественная библиотека в Усть-Сысольске существовала с 1837 г. Читатели – в основном дворяне и чиновники (данные 1869 г.) – 58 человек, купцы и мещане – 31 чел., лица духовного звания – 3, учителя – 2, воспитанники учебных заведений – 39 [6]. Подобную картину отмечает Е.С. Волкова на примере Невской читальни в Петербурге во конце XIX в.: «Состав первых читателей – рабочие фабрик и промышленных заведений, прислуга, нижние воинские чины; «лица, живущие своим капиталом»; духовенство, офицеры, юнкера, служащие в администрации правительства, конторщики, приказчики [7, 21 – 24]. Стоит предполагать, что духовные лица склонялись к использованию библиотек духовных заведений, где и репертуар был другим. Как отмечает М.Ю. Матвеев, изучая историю библиотек попечительства о народной трезвости в Санкт-Петербургской губернии, библиотекарями чаще всего были учителя или священники [8, 57 – 61].

Стоит предполагать, что духовные лица склонялись к использованию библиотек духовных заведений, где и репертуар был другим.

⁴ Из статьи 1854 г. об Усть-Сысольской библиотеке: «Содержание книг не отличается выбором и большую часть составляют романы. Впрочем, много и рукописных сочинений и списков...» [6, 65]. По богословию книги (отчет за 1889 г.) – Патерик Киево-Печерский с приложением, Библия, «Путь к спасению» Феодора Эмина (изд. 1828 г.), «Мученики, или Торжество христианской веры». Соч. Шатобриана. 1816 г. Большое количество месяцесловов – на каждый год [6, 135 – 158].

романы⁵. Лишь в исключительных случаях находятся упоминания о прямой потребности общественных библиотек и их читателей в житийной литературе⁶.

Вследствие очень ощутимой дороговизны четких книг⁷ распространилось новое явление среди посадского населения: составление рукописных сборников с «конспектами» и выписками наиболее значимых для составителя агиографических текстов. Это явление А.Н. Власов считает переходным в словесности: от доступной литературы к «массовой словесности». «Попав в личную собственность горожанина, рукописная книга отчасти сохранила свое прежнее предназначение, такое же, как для книг церковного книгохранилища.

⁵ Изучая читательский спрос в библиотеках Устюжского края, А.Н. Власов приходит к выводу: «При сравнении читательских интересов различных социальных слоев следует отметить, что городское население Устюга Великого в отличие от монастырского и церковного клира, возможно, меньше было склонно к чтению «душеполезной» /.../ литературы и богословской, т.е. собственно тех памятников, которые составляли обязательный повседневный и специфический для данной среды круг произведений /.../ О читательских интересах крестьянского населения Устюжского края XVII – XVIII вв. можно говорить лишь на основании случайных сведений. Видимо, в этот период преобладающей формой бытования книги у северных крестьян оставалась церковная, приходская общественная библиотека, владельцем которой был волостной мир» [9, 98].

⁶ В.А. Бородин, изучая читательскую аудиторию Санкт-Петербурга XIX – XX вв., пишет: «Актуальная задача, считает исследователь, - «воссоздание научной картины истории русского читателя» [10, 17]. И далее: «...психология читателя /.../ описывается в основном через наблюдаемые факты: запросы читателя, круг чтения, дневники, высказывания о книгах и чтении». /В 90-е гг. XIX в./ «До прихода учителей-марксистов в воскресную школу ученики предпочитали книги, полезные для работы и личного быта, общую литературу для расширения кругозора и то, что определяли как «прекрасное, не похожее на тяжкую действительность». Женщины спрашивали «жалостные» и «божественные» книги или что-нибудь «повеселее» и «сказочки» [10, 18].

Т.А. Камскова, изучая народные библиотеки Оренбургского казачьего войска, отмечает, что фонды станичных, потом и поселковых библиотек ежегодно пополнялись, в том числе периодикой. «По рапорту генерала Астафьева Военный Совет 18 декабря 1882 г. разрешила из специальных сумм, ассигнуемых по Высочайшему повелению в распоряжение казацкого атамана, приобретать для школьных библиотек «книги духовно-нравственного, исторического и повествовательного содержания». Войсковое правление согласилось с мнением головного управления казачьих войск и предлагало, как дело весьма полезное для самообразования ума и сердца грамотного казачьего населения, выписывать в станичные и поселковые школы вместе с учебниками, житие святых отцов и угодников Русской православной церкви, а также книги исторического и повествовательного содержания» [11, 72].

⁷ Большое значение имела цена книги. Дешевыми были указы, учебники (азбуки, псалтыри). «Книги для чтения по сравнению с другими изданиями стоили дорого, что объясняется их большим объемом» [3, 137]. Если букварь стоил 25 - 35 коп., то Пролог – 4 руб. 50 коп., а в переплете и того дороже. Проповеди продавались по 6 коп.

Н.А. Кудинова, анализируя книги, принадлежавшие богатым фамилиям Апраксиных, Норовых, Поливановых, дворян Олсуфьевых, Карсаковых, отмечает что, например, в богатейшей усадьбе Апраксиных из богословской литературы были: Церковно-славяно-российский словарь (СПб., 1834), Ветхий Завет, «Житие святейшего патриарха Никона» (СПб., 1784). Несомненно, дело было не только в дороговизне четких агиографических книг, но и в читательских предпочтениях, согласно метким словам Гумелева: «На полке, рядом с пистолетами, Барон Брамбеус и Руссо». Примечательно, например, что в 1885 – 87 гг., когда Л.Н. Толстой писал «Смерть Ивана Ильича», он приезжал к Олсуфьевым, и в письме к жене писал: «Я нашел много книг в библиотеке, из которых собираю то, что годится для издания. Книги особенно хороши нравоучительные, масонские» [12, 537 – 555].

О «массовых» читательских пристрастиях независимо от места проживания пишет Е.А. Дегальцева: «Пристрастия читателей городских библиотек в Сибири мало чем отличались от вкусов читателей в Петербурге и Москве. Например, во всех томских библиотеках наибольшее число требований было из отдела беллетристики, при этом по числу выданных Л.Н. Толстой соперничал с А.А. Вербицкой /.../ Активно читались и произведения Достоевского, Л. Андреева /.../ [13, 21 – 22].

Примечательно, что за вкусами читателей следовали даже библиотеки для заключенных. Дом предварительного заключения был открыт 1 августа 1875 г. на ул. Шпалерной в Санкт-Петербурге для «содействия исправлению поведения лиц, нарушивших закон, /.../ не столько физическом, сколько нравственным и осуществляться путем гуманным и цивилизованным». Необычность Дома предварительного заключения проявилась прежде всего в деятельности его библиотеки, правила пользования которой /.../ были вполне либеральными. /.../ В доме предварительного заключения находилось довольно обширное собрание книг духовного и нравственно-поучительного содержания, исторические и географические сочинения, описание путешествий, повести, руководства для изучения ремесел учебники. Читали Маркса, физику, алгебру, геометрию, старые журналы. Состав библиотеки не выяснен, всякие пометы были запрещены, можно выяснить кое-что только по мемуарам бывших заключенных [14, 231 – 235].

Она являлась необходимой при исполнении совершавшихся в каждом доме христианина культовых отправления. /.../ Традиционно использовались памятники житийной и учительной литературы. Их «пользовали» в целях воспитательных и для занимательного чтения. Иногда из таких памятников составлялись небольшие тематические сборники, как, например, Жития Зосимы и Савватия Соловецких и службы им, /.../ Учительный сборник» [9, 99] и др. Бытование «атематических» и многофункциональных сборников в городской (посадской) среде, пишет исследователь, отличалось от книжности церковного круга. «Городская книжность (посадских, купцов, приказных) второй половины XVII – первой половины XVIII в. – явление, знаменующее переходный период в русской культуре. Появление «городской книги» разрушает традиционное понятие о жанре средневековых сборников, а состав памятников, включенных в сборник, определяет общий уровень читательских интересов горожан⁸. Городская книжность XVII – начала XVIII в. есть между тем переходный этап к явлению более позднему – «народной» или массовой литературе»⁹.

Задачей предстоящих исследований станет выяснение характера «Четьих Миней» Дмитрия Ростовского как произведения энциклопедического характера, составляющего важный пласт российского общекультурного фонда Нового времени, совмещающего традиции славянской и западноевропейской словесности. Отличающийся активной жизнью в читательской среде, свод житий Дмитрия Ростовского бытовал во множестве форм: собственно сводом – в наиболее «статусных» книжных собраниях; отдельными томами – в частных, небольших приходских, общественных городских библиотеках; в выписках – в личных собраниях; в извлечениях – дешевых, общедоступных изданиях отдельных житий. Наконец, само развитие текста Четьих Миней в XVIII и XIX вв., представленное в адаптации языка, стиля, в появлении новых переложений, редакций четьих миней, а также влияния их повествовательной (чаще – русской или славянской) части на Прологи издания XVIII- XIX вв. – предмет отдельного изучения. В нашу задачу входит исследование бытования отдельных книг «Четьих Миней» Дмитрия Ростовского в собрании старопечатной книги Новгородского государственного музея-заповедника (НГОМЗ) и сопоставления их с изданными каталогами других российских собраний печатных книг.

КК – 186/КП 30226-103 Минея четья на ноябрь. Могилев, нач. XVIII в. Штампы: «Б-ка Валдайского краеведческого музея». Пометы: «Из ризницы Иверского монастыря» Поступила в музей в 1952 г. Переплет потерян, повреждение насекомыми, выпад кожи внизу корешка, бумага пожелтела, загрязнена.

КК 768 /КП 40013-1 Минея, Кн. 1. М., 1782. По нижнему полю лл. 2 – 48 запись: «Июня 30-го дня куплена сия минея четих города Боровичей купца Иванова сына Белоногова. Куплена в царствующем граде Москве четверть года; первой месяц сентябрь, второй октябрь, третьей ноябрь, в них напечатаны суть жития и страдания святых отец в разных числах. Сие примечание писал сей минеи сам покупатель и хозяин Петр сын Белоногов своею собственною рукою 1836».

На лл. 4 – 4 об. записаны памятные события 1844 – 1875 гг.

⁸ Примером подобного сборника может служить рукопись из библиотеки Троице-Сергиевой лавры, представляющая собой сборник повестей, выписей из Четьих Миней, созданный не ранее 1841 г. (Сайт Троице-Сергиевой лавры: www.stsl.ru. Раздел: Дополнительная библиотека. № 237.

⁹ Там же, с. 102. На это же явление указывает Т.А. Афанасьева: «Несмотря на большие тиражи и частые перепечатки, спрос на многие книги кириллической печати обычно не удовлетворялся. Это подтверждается наличием большого количества рукописных списков, которые делались с этих книг и имели широкое хождение в разных слоях русского общества. Обычай делать рукописные копии с печатных изданий был довольно распространен в XVIII в. Списки делались по разным причинам /.../ Вот, например, что пишет /.../ в середине XVIII в. житель Твери Д.И. Карманов, в библиотеке которого было много списков с различных книг: «...взяв книгу у знакомых... усмотревши ее пользу и надобность, не имея способов иметь ее собственную, по своему обыкновению оставил у себя с нее сокращение, кое при случае может мне быть напоминанием о содержании той книги. Я таким образом поступаю со всеми книгами, кои я у себя иметь не могу». Социальный состав владельцев и читателей кириллической книги, отмечает исследователь, был очень широким. «Но все-таки чаще всего владельцами кириллических книг являлись купцы и крестьянство [3, 138].

Вещи принадлежали купеческой семье, торговавшей посудой фабрик И.Е. Кузнецова, по ул. Георгиевская г. Боровичи, Ясеновых.

Переплет поврежден насекомыми с выпадами кожи до 1x7 см, кожа в трещинах, загрязнена. Утрачен титульный лист. Бумага загрязнена, пожелтела.

КК 961/ КП 39412 – 22 Миней четья на апрель. М., 1898.

Принадлежала священнику Боровичской церкви Параскевы Пятницы Петру Евдокимову. Владельцу досталась от бабушки, которая была племянницей священника. Куплена музеем в 1996 г. у Д.М. Шевченко, жителя Боровичей, за 50 000 руб.

Переплет потерт, поврежден насекомыми, утрачен нижний переплетный лист. Пожелтение бумаги.

КК 1210/ 42655 Жития святых на ноябрь к. XVIII – нач. XIX в. Куплена в 2002 г. за 800 руб. у Г.Ф. Прядки (в Великом Новгороде). По словам владелицы, книга привезена из д. Грядцо Солецкого района, принадлежала ее родственнице Чугуновой Зое Петровне, которой досталась от свекрови – уроженки этой деревни, старообрядки.

Переплет утрачен, книжный блок расшит по корешку. Бумага загрязнена, лист 2 покрыт темным налетом пыли и грязи. Общее повреждение бумаги насекомыми.

КК 548/ КП 35113 – 143 Миней четья на декабрь. На шмуцтитуле два фиолетовых овальных штампа: «Б-ка братства «Св. София» в Новгороде. Поступила в музей в 1946 году.

Переплет потерт, поврежден насекомыми, разрывы кожи на корешке. Пожелтение бумаги.

КП 36916 – 57/ 58 Жития святых на декабрь. Киев, 1695. Переплет утрачен. Блок разбит, утрата части листов, листы повреждены огнем и водой, насекомыми. Помет нет.

КП 40799 – 117 /КК 1026 Жития святых на декабрь. В плохом состоянии. Переплета нет, первые листы утрачены, листы погрызены животным (собакой?), источены насекомыми, загрязнения листов пятнами, следами насекомых. Края листов загрязнены следами от рук. Блок подшит «наживую» черной ниткой. Читательские пометы возле некоторых житий: NB, дважды и трижды подчеркнутые; крестики простым и фиолетовым карандашом – пометы каких-либо мест в житиях либо (дублируемые чертами после абзацев) – места окончания чтения.

КК 771 / КП № 38432 – 42 Жития святых. Март. Нач. XX в. Дар 1993 г. Л.А. Михеевой из Новгорода. Привезена владелицей из п. Крестцы от уроженки дер. Добрости А.П. Медведевой (1911 г.р.). Утрачены: верхняя часть обложки, начало и конец блока. Бумага загрязнена, в мелких разрывах; обложка потерта с выпадами коленкора на торцах, загрязнена.

КК 1026 / 40799 – 117 Жития святых на декабрь. Конец XVIII в. Книга поступила в муз.б-ку в результате историко-этнографической экспедиции в Крестецкий район от Е.З. Трофимовой (дер. Лякова, Ляковский с/с). Дар 1999г.

Книжный блок без переплета. Утрачен переплет, начало и конец книжного блока. На лл. 9 – 34 выпад бумаги 24x10 см., утрачен л. 17, от л. 207 сохранилась ½ часть. Бумага загрязнена, повреждена насекомыми, пожелтела.

По словам владелицы, книга принадлежала отцу ее свекра, который был старовером.

КК – 115 / 29172 – 10 Жития святых на декабрь. М., Син.тип., 1888. Из Валдайского филиала музея. Поступила в музей в 1980 г., история неизвестна. Переплет потерт, по корешку оторван от блока; пожелтение бумаги.

Изучив доступные старопечатные книги из собрания НГОМЗ de visu, можно сделать следующие выводы. Многие экземпляры Четых-Миней находятся в собрании Новгородского музея в очень плохом состоянии; по словам хранителей, – «в руинированном». Но это напрямую зависит от условий хранения, а не от использования. (Часть старопечатных книг была вывезена из Новгорода во время войны в Германию, хранилась в ужасных условиях и возвращена в совершенно разрушенном виде.) Те миней, что в состоянии читаемом, обнаруживают следы использования: загрязненные углы листов, следы воска, пятна от каких-то жидкостей. Некоторые развороты сильно загрязнены, засижены насекомыми, как будто долго лежали открытыми на одном листе. В одной из миней прямо сохранился раздавленный между листами и засохший паук. Примечательно также, что в минеях мало помет (изредка – лишь крестики на полях, отмечающие какие-то места), мало владельческих помет и вообще

каких-либо отметок. Редки удачи: в одной из хорошо сохранившихся миней вложен листок с красивыми водяными знаками, но обычной писчей бумаги, на месте Жития Варвары; на листке карандашом дореволюционной орфографией сделан «конспект» жития Варвары. С какой целью – неизвестно; возможно, для переписывания в собственный сборник избранных житий.

Обратимся к доступным каталогам других собраний печатных книг.

Каталог русских книг гражданской печати 1801 – 1825 гг. Череповецкого краеведческого музея. Вологда, 1983. Под №49 значатся «Сочинения Дмитрия Туптало, доселе свету еще неизвестные» (жития Дмитрия Ростовского были широко известны).

Каталог книг кириллической печати XVIII века Псковского музея-заповедника. Великие Луки, 1996.

№ 142. Часослов. Киев, 1751. На полях – летопись семьи Новиковых. На л. 246: «В сей день (28.X) рождение чудотворца Димитрия Ростовского». Здесь же – о рождении в семье младенца Екатерины. Следовательно, день памяти Дмитрия Ростовского почитался даже на уровне отдельных семей.

№ 314 (1210). Дмитрий Ростовский. Жития святых. Кн. 4 (июнь – август). М., 1782. Нет тит. л., лл. 1 – 2. Переплет кожан., с тиснен., на досках. Сохранилась одна заставка. Пометы и записи не отмечены.

№8 (1250). Дмитрий Ростовский. Жития святых. Кн. 2 (декабрь – февраль). М., XVIII в. (после 1762). Переплет кожан. На досках, сохранилась верхняя доска. Нет тит. л., лл. 2 – 3.

Пометы: на об. 213 л.: «1780 родилса сын Василей генваря на 1 число. Крещен генваря 6 числа; восприемник казенной палаты асессор Сергей Николаевич. Восприемницей Колпокова Анна Ефимьевна» (XVIIIв.) (др.почерком). Там же: «1911 года апреля 16-го дня Иван Васильевич Гладковский»; «Артемий Иванов» (XVIIIв.). На л. 402 об.: «Осип Сакалов» (XVIIIв.). Л. 2 об.: «Напечатана сия книга от создание Рождества Христова тысеца шесьсот девеностова 1690 года. Сие подписавал Григорий Поляков 1877 года».

Каталог старопечатных и рукописных книг древлехранилища Лаборатории археографических исследований Уральского государственного университета. Часть 3. Екатеринбург, 1995.

№ 837 (30п/2939) Дмитрий Ростовский. Жития святых на март – май. Киев, М., 1700. Имеется запись скорописью XVIIIв. О принадлежности книг томскому полковнику Борису Ивановичу Середнину.

№ 599 (179п/3329). Дмитрий Ростовский. Жития святых на декабрь – февраль. Киев, 1695. Запись скорописью XVIIIв. (частично срезана): «Сия [книга жития святых] <...> куплена в 725 году июня в 18 день». Имеются записи XX в. простым и химическим карандашом и чернилами служебного и бытового характера.

Каталог старопечатных и рукописных книг древлехранилища Лаборатории археографических исследований Уральского государственного университета. Часть 5. Екатеринбург, 1998.

№195 (47п/2400). Дмитрий Ростовский. Жития святых (сентябрь – ноябрь). М., 1789. Записи: 1) владельческая полууставом XX в. Феодосия Ивановича Фукалова из с. Старая Тушка; 2) владельческая скорописью XIX в. крестьянина с. Тушки Артемия Ивановича (слово «Артемия» зачеркнуто карандашом и вписано «Феодосия») Фукалова Малмыжского уезда Вятской губернии приобретена 1889 г. (дата «1889» карандашом исправлена на «1925»); 3) владельческая 1875 г. вятского мещанина Ивана Германовича Арбузова.

Итак, можно предположить, что Четьи-миней бытовали в читательской среде зачастую как «настольные книги», причем активно используемые для личных записей, часто фамильного, семейного характера. Постоянное употребление их объясняет плохое внешнее состояние практически всех сохранившихся миней, не говоря уже о том, что многие из них были утрачены. Особенно уязвимыми были переплеты этих изданий. Одна и та же книга миней переходила от поколения к поколению, продавалась и, вероятно, выкупалась обратно потомками рода; принадлежала мещанам, крестьянам. Факт покупки книги миней четьей отмечался как важное событие в виде владельческой записи. «Кириллическая книга, таким образом, широко бытовала среди различных слоев населения, особенно среди «низового»

читателя, выполняя информационные, учебные и общеобразовательные функции и являясь одним из важных элементов русской культуры XVIII в.» [3, 139].

1. Федотова М.А. Димитрий (в миру Даниил Саввич Туптало) // Словарь книжников и книжности Древней Руси. – СПб, 1992. – Вып. 3, Ч. 1 (см. библиографию в этой статье).
2. Демидов Д.Г. Нехудожественные источники выявления концепта / Отражение русской ментальности в языке и речи: Мат. конф. – Липецк, 2004.
3. Афанасьева Т.А. Распространение кириллической книги в России в XVIII в. // Рукописная и печатная книга в России. Проблемы создания и распространения. – Л., 1988.
4. Бубнов Н.Ю. Старообрядческая книга 3-й четверти XVII в. как историко-культурный феномен // Рукописная и печатная книга в России. Проблемы создания и распространения. – Л., 1988.
5. Стефанович П.С. Псковский посадский человек о христианской вере (1680-е гг.): к вопросу о религиозности в преддверии петровских реформ // Европейский путь России: Ордин-Нащокинские чтения. – Вып. 1.
6. Памятники книжной культуры Республики Коми: каталог-путеводитель по фондам публичных библиотек Коми края XIX – начала XX вв. Вып. 1. История Усть-Сысольской общественной библиотеки в документах / Национальная библиотека Республики Коми; авт.-сост. О.В. Кырнышева; научн.ред. Е.А. Рыжова. – Сыктывкар, 2008.
7. Волкова Е.С. Невская читальня (из истории библиотеки им. Н.К. Крупской Невской ЦБС) // История библиотечного, книжного и архивного дела Санкт-Петербурга: по мат-лам «Петербургских чтений» 1997 – 2002 гг. – СПб., 2003.
8. Матвеев М.Ю. Народные библиотеки попечительства о народной трезвости в Санкт-Петербурге и Санкт-Петербургской губернии // История библиотечного, книжного и архивного дела Санкт-Петербурга: по мат-лам «Петербургских чтений» 1997 – 2002 гг. – СПб., 2003.
9. Власов А.Н. Типы устюжской четвѣй книги в XVII – XVIII вв. // Рукописная и печатная книга в России. Проблемы создания и распространения. – Л., 1988.
10. Бородина В.А. История изучения петербургского читателя: психологический аспект // История библиотечного, книжного и архивного дела Санкт-Петербурга: по мат-лам «Петербургских чтений» 1997 – 2002 гг. – СПб., 2003.
11. Камскова Т.А. Народные библиотеки Оренбургского казачьего войска как компонент социокультурной системы региона // Русский народ. Традиции. Культура: Мат-лы межрегион. научно-практ.конф. – Оренбург, 2003.
12. Кудинова Н.А. Усадебные библиотеки в литературном фонде музея-заповедника «Дмитровский Кремль» // Русская усадьба. – Вып. 10 (26). – М., 2004.
13. Дегальцева Е.А. Из истории развития библиотек в Сибири, XIX – начало XX // История библиотек. – Вып. 6. Сб. н. тр. – СПб., 2006.
14. Баженова Н.М. Из истории книжного собрания Дома предварительного заключения // История библиотечного, книжного и архивного дела Санкт-Петербурга. – СПб., 2003.

ПЕРЕКЛАД ЯК ФОРМА МІЖЛІТЕРАТУРНИХ ВЗАЄМИН У НЕОКЛАСИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О. БУРГАРДТА-ЮРІЯ КЛЕНА

О. Ф. Томчук

(кандидат філологічних наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статтє представлен разноаспектний материал о переводческой деятельности О. Бургардта-Юрия Клена в рамках неоклассической эстетической концепции. Переводы поэта рассматриваются одновременно как индивидуальные формы творческого самовыражения и репрезентации творческой самоидентификации.

The article presents the different aspect material about the translation of the activity O. Burhardt-Yuri Klen within the neoclassical aesthetic conception. The translations of the poet are considered both as the individual forms of the creative expression and the representations of the artistic self-identity.

Останніми роками увага науковців до художнього перекладу та дотичних до нього проблем помітно зростає. Набуваючи нового статусу, переклад дедалі відчутніше стає не тільки засобом взаємообміну між мовами та культурами, але й «умовою пізнання людей і суспільств» (Н. Автономова). Без перекладу неможливо уявити собі сьогодні глобального спілкування в ситуації очевидного розширення міжкультурних контактів, пов'язаних із процесом європейської інтеграції. Цей прогноз «треба вважати безпомилним, бо сучасний світ, національно строкатий, культурно розмаїтий і різномовний, уникає уніфікованості і цікавиться унікальністю» [1, 110]. Переклад «завжди виконував дві найважливіші функції: долучення світової культури до національної та утвердження стильово-стилістичної потуги власної мови» [2, 81]. У цьому сенсі він, за словами Г.-Г. Гадамера, «з'єднує два береги одного материка» [3, 152].

В українському літературному процесі першої третини ХХ століття тенденцію апології національної культури в синтезі зі світовим духовним простором сформували київські неокласики (М. Зеров, М. Рильський, П. Филипович, М. Драй-Хмара, О. Бургардт-Юрій Клен). Вони розпочали боротьбу за «вихід української літератури на нові горизонти європейської культури» [4, 320]. Саме цим можна пояснити їх гострий інтерес до проблеми літературного пограниччя.

Синтезуючи й переосмислюючи здобутки української перекладацької традиції та перекладознавчої думки, максимально враховуючи власний досвід у цій сфері, неокласики продовжили й розвинули справу І. Франка, окресливши широке коло перекладознавчих проблем – «від конкретніших, що стосуються власне мистецтва перекладу (адекватність відтворення змісту й форми першотвору, його віршованого розміру, збереження еквіліярності, образності, мелодійності, загалом враження, що його викликає оригінал, його стилістичних особливостей, лінгвостилістичний аналіз перекладу), до загальніших, у межах яких переклад розгортається як чинник розвитку національного літературного процесу (як джерело його ідейного, тематичного, жанрового, стилістичного збагачення, оновлення та поповнення, як стимул для оригінальної творчості на власному ґрунті) [5, 16].

Праця київських неокласиків у галузі перекладацтва стала важливою віхою засвоєння національною літературою світових мистецьких набутоків. «Добрі знавці європейських мов і культур, свідомі трудівники на ниві духовного взаємозбагачення народів, великі вболівальники за честь своєї літератури, вони [неокласики] закладали перекладацькі традиції, живе значення яких сьогодні особливо зрозуміле» [6, 37]. Репрезентанти «грона п'ятірного» (так традиційно називають неокласиків) зуміли «створити школу українського поетичного перекладу, роль і значення якої не применшується з роками» [7, 259].

Амплітуда перекладацьких інтересів неокласиків надзвичайно широка, референтне коло авторів вельми різноманітне – від античної поезії, фінського епосу до сучасної їм європейської літератури. Кожен із них виявив індивідуальні перекладацькі зацікавлення. Феноменальним явищем в українському перекладацькому мистецтві став «незаперечний і безпомилний метр» (Є. Маланюк) неокласиків М. Зеров. Гостро відчуваючи величезну прогалину в цій сфері

національної культури, він свідомо й результативно працював для утвердження української перекладацької традиції як інтерпретатор світової класики, як редактор і видавець, автор фундаментальних праць з теорії та практики перекладу. Більшість художніх версій М. Зерова явила незрівнянні взірці філігранних перекладів шедеврів давньоримських авторів (Катулл, Горацій, Вергілій), російських (Пушкін, Лермонтов, Брюсов), польських (Міцкевич, Красіцький, Залеський) поетів, французьких (Леонт де Ліль, Жозе Ередіа, Бодлер) та англійських (Шекспір, Байрон) класиків. Такий, далєбі повніший у М. Зерова «реєстр» зарубіжних письменників, що становили його перекладацький діапазон, засвідчує високий рівень літературної обізнаності, увиразнює уявлення про ґрунтовний культурний потенціал лідера неklasичного угруповання. С. Єфремов цілком справедливо назвав його «озброєним солідною підготовкою» перекладачем зі «справжнім поетичним хистом», що дав «немов ковані переклади» [8, 385].

Плідно працював у царині художнього перекладу і М. Драй-Хмара. Його переклади кількісно переважають оригінальні твори й становлять собою високомайстерні українські версії світових мистецьких взірців, «міцно сплавляючи особистість автора оригіналу і особистість перекладача» [7, 258]. Приєднуючи своє поетичне слово до професійних загальноновизнаних майстрів перекладу, М. Драй-Хмара успішно розв'язував проблему «самозациклення» тодішньої української літератури. Він однаково успішно відбивав у свічаді рідної мови вишукані поезії французьких «парнасців» (Ш. Леконт де Ліль, Т. Готьє) та символістів (П. Верлен, С. Малларме), витончені рядки європейських слов'янських поетів (А. Міцкевич, Й. Гора), проникливу лірику російських (О. Пушкін, М. Лермонтов, А. Фет) та білоруських (М. Богданович) авторів, епічний стиль фінського мелосу («Калевала»).

Вагому спадщину у сфері перекладу залишив і П. Филипович, заявивши про себе як про талановитого майстра в цій царині. Його трансляторський внесок у національний духовний фонд представлений художніми версіями переважно російських поетів «золотого» та «срібного» віку (О. Пушкін, В. Брюсов, Є. Баратинський) і французьких авторів (Беранже, Барб'є, Верлен). Перекладаючи з оригіналу без підрядника, він, за словами Г. Кочура, віртуозно володів здатністю максимально наблизитись до «лексичного складу та синтаксичних конструкцій оригіналу» [9, 108]. Його перекладацька концепція вочевидь «суголосна із загальними настановами лідера неокласиків щодо ретельної праці перекладача над першотвором» [10, 307].

Бездоганним перекладачем увійшов у свідомість читачів ще один неокласик – О. Бургардт. Його перекладацька спадщина, як зазначає Л. Сірик, презентує зарубіжних авторів, які належать до літературного Парнасу. Переклад класичних творів вимагав від нього не лише досконалого знання мов для зрозуміння нюансів інформації тексту, символіки художніх образів, але й трансляторської практики і поетичної майстерності, багатосторонньої обізнаності в європейській літературі, філософії, історії» [11, 318]. Він створив блискучі українські версії європейських творів («Пісня про Нібелунгів», «Гамлет» і «Буря» В. Шекспіра, «Саломея» О. Уайльда, різдвяні оповідання Ч. Діккенса, поезії Дж. Байрона, Леконта де Ліля, С. Малларме, П. Валері, П. Верлена, Е. Верхарна, С. Георге, Ж. Дюамеля, Ж. Мореаса, А. Рембо та ін.). Значну частину трансляторського доробку митця становлять переклади таких російських класиків, як О. Пушкін, М. Лермонтов, О. Одоєвський, М. Язиков, Ф. Тютчев, С. Єсенін. О. Бургардта-перекладача особливо вабила «глибока філософічність Рільке, утаємниченість думок та підтексту» австрійського мага слова, що зумовило «філігранність перекладів, їхнє інтонаційне багатство, відчуття ритму і характеру римунання» [12, 282]. Чимало перекладів О. Бургардта, що друкувались на сторінках періодики 20-х років, не ввійшли свого часу до тих чи тих видань самого поета, а також антологій: «Вранці» та «Кінець світу» Я. Годдіса («Життя й революція», 1926, № 4), «Політичний поет» М. Бартеля («Життя й революція», 1926, № 4), «Монолог з «Рокованого Прометєя» П. Б. Шеллі («Життя й революція», 1924, № 3), «Світлополох» та «Гага» Г. Ібсена («Життя й революція», 1928, № 8).

Дослідження тематичного змісту перекладів О. Бургардта «формує думку про те, що цей доробок не лише знайомить українського читача з кращими зразками європейської класики, не лише зацеплює на ґрунті української культури нові методи і стилі, а й формує гуманістичні вартості, виступаючи антитезою девальвації вічних духовних цінностей» [11, 318]. Художні

версії митця, за словами Є. Маланюка, є «зразковими», а сам автор вже на початку перекладацької діяльності був «не просто собі перекладчик, лише поет-перекладчик» [13, 289].

Незважаючи на оригінальність і продуктивність перекладацької діяльності О. Бургардта, ця його сфера, відмінно від інших неокласиків, поки залишається не до кінця розкритою та прокоментованою, що й зумовлює актуальність порушеної у статті наукової проблеми. Окремі її аспекти окреслені в локальних публікаціях про поета (Ю. Ковалів, Є. Маланюк, В. Сарапін). Детальніше розглядають перекладацтво поета у спеціальних статтях Л. Кравченко та Л. Сірик, яка стверджує, що, «на жаль, фактом є те, що досі бракує фахових і ретельних, підтверджених переконливими ілюстраціями досліджень трансляторської техніки Юрія Клена» [11, 320]. Проте названі й деякі інші праці не формують цілісного уявлення про переклади Ю. Клена як важливу форму його індивідуального творчого самовираження, реалізацію естетичної концепції неокласичного «грона». Метою статті є аналіз перекладів Ю. Клена. Основними завданнями бачимо дослідження їх конгеніальності, зв'язку перекладацької творчості з художньо-естетичною системою загалом.

Біографи поета вважають, що його перекладацтво розпочалось у студентські роки російськомовними перекладами творів Р. М. Рільке, які засвідчили прагнення наблизитись до оригіналу, відтворити найменші нюанси художнього вислову, своєрідність тональності та версифікаційні особливості першоджерела. У 20-х на початку 30-х років його художні переклади з російської, німецької, англійської та французької літератур друкувалися на сторінках періодики в декламаторах «Слово» та «Сяйво». Відомим стало ім'я О. Бургардта-перекладача завдяки збірці перекладів німецької поезії «Залізні сонети», під впливом якої М. Зеров у «Неокласичному марші» відгукнувся про перекладацький хист колеги по перу такими схвальними словами: *З заліза я роблю сонети: / Що хочеш, те й перекладу!* [14, 106]. Збірка «Залізні сонети» вийшла в Харкові 1925 року. Тривалий час побутовала думка про те, що автори перекладених О. Бургардтом сонетів виступили анонімно, бажаючи, щоб їхні твори справляли враження колективної поезії. Як переконує у примітках до «Вибраного» (К., 1991) Ю. Клена Ю. Ковалів, згодом ім'я автора було назване – Йозеф Вінклер, а відтак припущення щодо колективності авторства «Залізних сонетів» категорично відкинуте [15].

У передмові до збірки «Залізні сонети» О. Бургардт (тоді він підписувався ще власним іменем) зазначав, що скористався образами минулого, щоб втілити в них нові ідеї. Офіційна ж критика негативно відгукнулася про збірку як про «неокласичну», «хибну». Д. Загул у рецензії на «Залізні сонети» підкреслював, що «пролетарська поезія не може жити в тісному панцирі середньовічного канонічного сонету» [16, 110]. (До слова, О. Бургардт написав вступну статтю до книги перекладів Д. Загула «Вибір німецьких балад», де схвально оцінив художній рівень рецензованих творів). Він, як і М. Зеров, цікавився теоретичними проблемами перекладу (напр., стаття «Український переклад Верхарна»), писав вступні передмови до творів багатьох зарубіжних письменників (Г. Гейма, Дж. Лондона) в українських перекладах.

Процес відновлення історичної справедливості переконливо довів потужність таланту О. Бургардта-перекладача. Його доробок у цій сфері має для української культури неабияку вагу. Сьогодні відомо, що він підготував багато перекладів для «Антології французької поезії», котру було здано до друку неокласиками 1930 року, проте її не пропустила радянська цензура. За кордоном ці переклади друкувались на сторінках таких журналів, як «Вісник», «Дзвони», «Литаври», «Пробоем», «Сучасність». У зарубіжжі за редакцією О. Бургардта (тоді вже знаного під псевдонімом Юрій Клен) вийшло багатотомне видання творів Дж. Лондона, восьмитомне – Б. Шоу. Крім художніх інтерпретацій текстів усесвітньовідомих авторів, він зробив надзвичайно багато для популяризації українського слова у світі. На Заході знані перекладені ним галицькі пісні, твори Т. Шевченка, поезії неокласиків.

Як і всі репрезентанти «грона», Ю. Клен виявляв особливий інтерес до російської класики. Про це свідчать його художні версії О. Пушкіна («Відродження», «Поет»), М. Лермонтова («Прощай, Росіє неумита...»), О. Одоєвського («До Пушкіна»), М. Язикова («Плавець»), Ф. Тютчева («Південь», «Осінній вечір», «Божевілля»), О. Блока («Незнайома»), С. Єсеніна («Про вечір золотий замислилась дорога...»). Особлива роль тут належить інтертекстуальним зв'язкам із творами О. Пушкіна, що прочитуються на багатьох структурних рівнях тексту

Ю. Клена, а не лише функціонують як переклад чи переспів. Нерідко це такий засіб «безмовного діалогізування» (Л. Новиченко) з російським митцем, як епіграф. Так, поема «Прокляті роки» починається епіграфом – відомими словами О. Пушкіна:

*Недаром многих лет
Свидетелем Господь меня поставил* [17, 108].

Пушкінська ідея в нових суспільних та естетичних умовах увиразнює розуміння Ю. Кленом відповідальності письменника за своє слово, особливо в період загострення протистояння митця і влади в тоталітарному світі. В новій текстовій тканині поеми слова російського класика доповнюються новою гамою семантичних та естетичних відтінків, сатиричний струмінь підсилюється інвективними інтонаціями, котрі є важливими структурними компонентами поеми «Прокляті роки». В цьому зв'язку видається цікавим діалог поетів різних епох щодо розуміння ролі митця в суспільстві, який прочитується в перекладеному неокласиком вірші «Поет» О. Пушкіна:

*Поет не доторкнеться ліри,
Життям поінятий у полон [...]*
*Та тільки божеських велінь
До слуху відгомін долине,
Душа, немов крило орлине,
Здіймається у височинь...* [17, 391].

Отже, О. Пушкін сприймався та інтерпретувався Ю. Кленом не лише як естетичний, але й як морально-етичний орієнтир. Аналогічне можемо сказати й про французьких авторів, котрі в його перекладацькому доробку представлені не менш репрезентативно, ніж російські митці слова: Леконт де Ліль («Прояснення», «Вовче закляття»), П. Верлен («Обрій і не мріє...»), «Калейдоскоп»), А. Рембо («П'яний корабель», «Лихо»), Ж. Мореас («Єдина в дні гіркої безнадії...»), П. Валері («Гранати»), Е. Верхарн («Вітер»), П. Клодель («Осінь пісня»), Ж. Дюамель («Що з мене за людина»). Перебуваючи в стихії французької класики, Ю. Клен створював витончені взірці власних версій, що не поступались художньою майстерністю першотекстам. Такими, наприклад, є рядки вірша «Твої руки» Ж. Мореаса:

*Мов з килима зійшли ті руки, наче пави,
Прозоре срібло в них і золото смугляве...* [17, 415].

Варті особливої уваги з погляду мовної структури та конгеніальності Кленові українські версії творів В. Шекспіра. Роботу над перекладом «Бурі» англійського митця він розпочав ще в Києві 1930 року. До найціннішого в його надбанні належить інтерпретація драми «Гамлет» (на жаль, у «Вибраному» вміщено лише три монологи Гамлета), в якій у можливих межах збережено і зміст, і естетичну інформацію першотвору. Ю. Кленові вдалось передати фактуально-смыслову еквівалентність драми В. Шекспіра, її дух, філософічність, емоційну напругу, максимально наблизивши темп, ритм, пафос власної «трансформації» до оригіналу, відтворивши динаміку та глибину внутрішніх почуттів героя твору:

*Чи жити, чи не жити – ось питання.
Що для душі шляхетніше: терпіти
Всі стріли і каміння злої долі,
Чи враз повстати проти моря мук,
Ім край поклавши?..* [17, 381].

У передмові до зарубіжного видання перекладів Ю. Клена В. Ревуцький відзначає, що «Гамлет» є синтезою жанрів, де перекладач виявляє свою майстерність як сатирик, як лірик, як філософ» [18, 13]. Для втілення в українському тексті ідей першотвору, передачі його експресивної тональності, розв'язання проблеми концептуально-естетичної адекватності оригінального й перекладного текстів Ю. Клен використовує багатий арсенал фольклорних поетизмів (влучні прислів'я: *Мисль донизу тягне – без мислі слово неба не досягне*; яскраві порівняння: *Цей світ – немов город неполотий*). Максимального емоційного ефекту досягає він і завдяки домінуючій експресивній формі викладу (*О янголи небес! / О земле й жарі пекельних надр! / Гартуй себе, о серце!*). Л. Коломієць підкреслює, що на стилістиці Кленової версії «Гамлета» відбилися риси експресіонізму – літературного напрямку, що представляв його

науковий інтерес (згадати б працю «Експресіонізм в німецькій літературі»). Йдеться про «підвищену емоційність» та «суб'єктивність», що зумовлює таку ознаку авторської версії, як «конвенційність» перекладу, тобто доступність масовому глядачеві (читачеві). Такі особливості створюють ефект «безпосередньої причетності перекладача до сценічного дійства» [19].

Ю. Клена-перекладача вабила художня спадщина європейських прозаїків (експресіоністські новели С. Цвейга), драматургів (символістські драми Г. Ібсена). Перекладацький доробок поета репрезентує важливий життєдайний чинник не тільки української, а й світової філологічної культури. На жаль, значна його частина до сьогодні залишається невідомою. Деякі рукописи перекладів, як писав Вольфрам Бургардт (син Ю. Клена) до М. Рильського, очевидно втрачені [15, 23].

Як і М. Зеров, Ю. Клен у 20–30-х рр. чимало зробив для утвердження української перекладацької традиції як теоретик перекладу. Відстоюючи сповідувані неокласиками принципи збалансованого перекладу, він у багатьох статтях подає власне розуміння теорії і практики перекладу художнього тексту, ставить конкретні вимоги перед перекладачами, історичну перспективу перекладацького стилю. Так, у статті «Леся Українка і Гейне», видрукуваній у семитомному виданні творчості поетеси (1927), він формулює основні завдання перекладача: «Віддати метр і ритм оригіналу, зберегти ту саму кількість рядків, зберегти характер і послідовність рим, і, коли треба, то передати і звукову інструментовку. До того, в ці тісні, задалегідь поставлені рямці, треба вкласти той самий зміст» [20, 19].

У статті «Новий переклад Фауста» (мова йде про авторську версію М. Улезка) Ю. Клен категорично заперечує потребу надмірного захоплення іншомовними словами в процесі роботи над оригіналом, з одного боку, й тенденцію «псевдонародності», «онаціоналення» «нового» тексту, якому, на його думку, загрожує «кострубатість», впевненість у тому, «що українською мовою справді можна тільки складати пісні про Грицька та гречаники» [21, 121]. За словами Л. Кравченко, «такі риси авторської манери, як історизм, нахил до широких узагальнень і філософських роздумів, поєднання трагічного з ліричним, гуманістичний пафос, вкраплення містичних і сакральних мотивів, увага до окремої особистості, постійний діалог зі світовою культурою, нахил до метафоризації буття і пильна увага до найменшого прояву цього буття – все це спричинило увагу Ю. Клена до творчості митців високого Канону» [12, 290]. Подібно до М. Зерова, він не приймав дослівного копіювання оригіналу, ставив питання про милозвучність і філігранність перекладу, заперечував уживання в ньому ускладнених синтаксичних конструкцій тощо. В кінцевому ж підсумку Ю. Клен утверджував засади конгеніальності перекладу як важливої форми міжлітературних взаємин, що визначали стрижневу вісь неокласичної естетичної концепції. Його переклади і 20-х років, і еміграційного періоду «презентують трансляторську майстерність на рівні світової культури, що можна вважати продовженням традиції, закладеної українськими неокласиками [11, 320]. Отже, вивчення усіх аспектів перекладу Ю. Клена визначає перспективні напрями всебічного осягнення його культурологічної парадигми – і в індивідуальних творчих виявах, і в контексті неокласичної естетичної доктрини.

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: Підручник. – К., 2008.
2. Дроздовський Д. Переклад у ХХІ столітті: місія нездійсненна? // Альманах «ЛітАкцент». – К., 2009. – Вип. 1 (3).
3. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані праці. – К., 2001.
4. Жулинський М. Михайло Драй-Хмара // Жулинський М. Слово і доля. – К., 2002.
5. Тетеріна О. Переклад у концепції національної літератури Івана Франка // Слово і Час. – 2007. – № 12.
6. Дзюба І. Він хотів «жити, творити на своїй землі...» // Драй-Хмара М. Вибране. – К., 1989.
7. Іванисенко В. Михайло Драй-Хмара // Письменники Радянської України: 20–30-роки. – К., 1989.
8. Єфремов С. Історія українського письменства: У 2 т. – Мюнхен, 1989. – Т. 2.
9. Кочур Г. З неопублікованих перекладів Филиповича // Жовтень. – 1971. – № 9.
10. Райбедюк Г., Томчук О. Вивчення творчості київських неокласиків. – Ізмаїл, 2010.
11. Сірик Л. Юрій Клен – поет і перекладач // Творчість Юрія Клена в контексті українського неокласицизму та вісниківського неоромантизму. – Дрогобич, 2004.

12. Кравченко Л. Концептуально-філософське тло перекладів Юрія Клена з Р. М. Рільке // Творчість Юрія Клена в контексті українського неокласицизму та вісниківського неоромантизму. – Дрогобич, 2004.
13. Маланюк Є. Юрій Клен: Пам'яті Освальда Бургардта // Маланюк Є. Книга спостережень: Статті про літературу. – К., 1997.
14. Зеров М. Твори: У 2 т. – К., 1990. – Т. 1.
15. Ковалів Ю. Прокляті роки Юрія Клена // Клен Ю. Вибране. – К., 1991.
16. Загул Д. [Рец. на кн.: Бургардт О. Залізні сонети. – Катеринослав, 1925] // Життя й революція. – 1926. – № 1.
17. Клен Ю. Вибране. – К., 1991.
18. Ревуцький В. До історії українського «Гамлета» // Клен Ю. Твори. – Торонто, 1960. – Т. 4.
19. Коломієць Л. Юрій Клен як розбудовник перекладацької школи неокласиків // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – К., 2005. – Вип. 18.
20. Бургардт О. Леся Українка і Гейне // Українка Леся. Твори: У 7 т. – К., 1927. – Т. 4.
21. Бургардт О. Новий переклад «Фауста» // Життя й революція. – 1926. – № 9.

АВТОРСКИЙ МИФ М. ЦВЕТАЕВОЙ В ЦИКЛЕ «П. Э.»

С. А. Фокина

*(кандидат филологических наук, доцент,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова)*

У статті аналізується вплив авторського міфу М. Цветаєвої на художню своєрідність циклу «П. Е.». Досліджується специфіка осмислення поетесою становлення на ранньому етапі авторського міфу крізь призму світоглядних домінант її художньої системи.

In the article is analyzed influence of authors myth of M. Tsvetaeva on artistic originality of cycle «P. E.». The specific of becoming on the early stage of authors myth by the poetess through the prism of worldview dominants of her artistic system is investigated.

Актуальность поставленной проблемы связана с проявлением интереса современного цветаеведения к изучению самобытности авторского мифа М. Цветаевой в контексте эстетических практик Серебряного века.

Цикл «П. Э.» среди творческого наследия М. Цветаевой является относительно мало изученным. Исследователи лирической системы поэтессы (А. Саакянц [1], В. Швейцер [2], И. Шевеленко [3]), включали цикл «П. Э.» в поле своего исследования, но все же уделяли интерпретации этого произведения недостаточно внимания. Между тем цикл «П. Э.» (1914) является переломным в становлении М. Цветаевой как поэта в ранний период ее творчества. Несомненно, что данный цикл заслуживает более пристального прочтения и осмысления.

Цель данной статьи – выявить влияние биографического подтекста и авторского мифа на эстетические стратегии М. Цветаевой в цикле «П. Э.».

Цикл «П. Э.» отличает та самая дневниковость, которая стала своего рода визитной карточкой юной М. Цветаевой и удостоилась отзыва В. Брюсова: *Стихи Марины Цветаевой <...> всегда отправляются от какого-нибудь реального факта, от чего-нибудь действительно пережитого, <...> и это придает ее стихам жуткую интимность. <...> Получаются уже не поэтические создания <...>, но просто страницы личного дневника...* [4, 28]. Каждое стихотворение цикла по своему коммуникативному посылу напоминает дневниковые записи, раскрывающие отношения поэтессы со старшим братом Сергеем Эфрона.

Первые два стихотворения цикла строятся как воспоминания. Они были написаны 17 и 28 июня 1914 года в Коктебеле, до приезда в Москву, где М. Цветаева застала тяжелобольного, умирающего Петра Эфрона.

Именно в данном цикле формируется одна из важнейших мифологем творчества М. Цветаевой – мифологема песенного дара, реализуемая как стремление преодолеть неизбежную разлуку и вырвать восплаемого П. Э. у смерти. Как замечает А. Саакянц, *почти ежедневно Цветаева пишет больному стихи и письма; стихам она не дает “улучься” дарит их написанными сразу, и они, вливаясь в письма, образуют как бы некий лирический водопад* [1, 65]. Показательно и размышление В. Швейцер о том, что *это не была страсть, но ведь для М. Цветаевой в жизни и в любви <...> разлука важнее встречи. Здесь же с первого мгновения над ними нависла тень вечной разлуки, смерти* [2, 124].

В первых стихотворениях цикла «П. Э.» проявляется тенденция к фиксации ощущений, импрессионистическим зарисовкам, особый интерес к предметному ряду, символизации его. Тщательная подробность в воссоздании эмоций и ощущений, отстраненность лирической героини от окружающей действительности указывает на состояние нервного возбуждения, восприятия себя со стороны:

*День августовский тихо таял
В вечерней золотой пыли.
Неслись звенящие трамваи,*

И люди шли [5, 204].

Такая коммуникативная стратегия обусловлена установкой преклонения перед героем и воспеванием его. Неизменно настойчивое самоотверженное желание лирической героини внимать герою, вглядываться в него, навсегда запомнить мельчайшие подробности общения с ним. Герою придаются черты необыкновенности, утонченности, поэтому каждая подробность обретает особый смысл:

*Склонился, королевски – прост. –
И было страшное сиянье
Двух темных звезд [5, 206].*

Третье стихотворение имеет единственное в цикле название «Его дочке». Впервые отчетливо звучит тема смерти (у Петра Эфрона умерла маленькая дочь). Лейтмотивным становится образ ласточек, который соотносится с образом ребенка:

*В марте месяце родиться
– Господи, внемли хвале! –
Это значит быть как птица
На земле [5, 209].*

Волею автора ласточки вводят ребенка в мир, и они же его уносят. Ласточка в творчестве М. Цветаевой символизирует душу, в цикле получает дополнительную смысловую нагрузку, имплицитно вводя мотив невинности (*Божий птенчик*). Особую тональность задают мотивы прощания и благословления:

*Спи, дитя. Спи, Божий птенчик.
Баю-бай [5, 209].*

В четвертом стихотворении наиболее полно раскрывается чувство лирической героини к герою, представленное как самоотречение и одержимость, определяя своеобразие коммуникации:

*Я тень от чьей-то тени. Я лунатик
Двух темных лун [5, 210].*

Пятое стихотворение цикла посвящено смерти героя. Как верно замечает И. Шевеленко, *пережитая <...> смерть близкого человека – Петра Эфрона, брата мужа, краткое увлечение которым отразилось в цикле “П. Э.”, – служит <...> поводом говорить об относительности того, что именуется словом “смерть” [3, 92].* Создается впечатление, что об обреченности П. Э. лирическая героиня изначально знает, отсюда обостренное желание запечатлеть и сохранить его образ, каждую мелочь, связанную с ним. Так реализуется коммуникативная стратегия, которая позволит противостоять смерти и неизбежной разлуке. Возникает оппозиция жар / холод. Герой характеризуется как *безумие и пыл*, а мотив смерти связывается с семантическим полем, куда входят значения «холод» и «снег»:

*Чтоб он под этим первым снегом
Не слишком дрог [5, 210].*

Стихотворение строится как обращение к женщинам, любившим героя. Мотив памяти противопоставляется мотиву смерти, интерпретируясь как обретение бессмертия:

*Так и не будьте вероломны
У бедного его креста,
И каждая тихонько вспомни
Его уста [5, 211].*

Шестое стихотворение представляет собой монолог лирической героини, обращенный к герою. Сюжет центрирует идея духовной близости с покойным:

*Послушайте, мертвый, послушайте милый:
Вы все-таки мой [5, 212].*

Лирическая героиня осознает разлуку как нечто временное, не соотнося смерть ни с переходом в иной мир, ни с прекращением существования:

*Вы просто уехали в жаркие страны,
К великим морям.*

<...>

*Я смерти не верю! Я жду Вас с вокзала –
Домой [5, 212].*

Конкретные реалии, связанные со смертью героя (могила, траурные ленты венков), в определенном смысле «преодолеваются» памятью героини:

*– Что ленты от Ваших венков! –
Я Вас не забыла и Вас не забуду
Во веки веков! [5, 212]*

Но это уверение опровергается из-за отсутствия коммуникативного партнера, к которому оно обращено. Восприятие его как реального «другого» невозможно. Так осознается смерть и определяется ее статус в авторском мифе М. Цветаевой:

*– Письмо в бесконечность. Письмо
в беспредельность –
Письмо в пустоту [5, 212].*

Седьмое стихотворение написано как обращение, что подтверждается оценочной характеристикой *милой друг*, имеющей еще и функцию называния. До этого лирическая героиня всегда обращалась к адресату на «Вы», не называя имени. Изменение обращения подчеркивает интенсивность стремления к сближению с коммуникативным партнером даже вопреки его отсутствию. Такая коммуникативная направленность во многом определит своеобразие авторского мифа поэтессы в дальнейшем. Чем больше интенсивность чувства, тем непреодолимей разлука, и в то же время подлинно тяготение друг к другу вопреки расставанию (Родзевич), расстоянию (Эфрон, Пастернак) и даже смерти (Блок, Рильке).

Важное место в стихотворении отводится мотиву памяти, реализуемому не через связь с материальными объектами, которые могли бы напоминать о герое, а благодаря живым впечатлениям:

*Я обманута и я обокрадена, –
Нет на память ни письма, ни кольца!
Как мне памятна малейшая впадина
Удивленного – навеки – лица [5, 213].*

Если в шестом стихотворении место нахождения адресата *бесконечность, беспредельность, пустота*, то в седьмом – герой определяется как *ушедший дальше, чем за море и ушедший в вечное плаванье*. Возможно, здесь проявляется интертекстуальная связь с «Плаваньем» Ш. Бодлера и стихотворением А. Блока «Девушка пела в церковном хоре» (1905). Морская стихия в творчестве М. Цветаевой изображается гибельной, отмеченной печатью небытия. Такая семантика апеллирует к архетипическому подтексту образа моря. Особенно если учесть, что понятие *“потусторонний мир”* первоначально имело значение *“относящийся к воде”* [6, 77]. (Согласно древним представлениям, души умерших переправлялись в загробный мир по воде). В данном случае обыгрывается идея памяти и связь моря с загробным миром. Мотив «плаванья» и завершает цикл:

*Помолитесь обо мне в райской гавани,
Чтобы не было других моряков [5, 213].*

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что семантическую структуру цикла организуют лейтмотивы смерти и памяти – доминанты авторского мифа М. Цветаевой. Смерть связывается с мотивами сна, холода, снега и моря, а память – с мотивом любви и бессмертия.

Воссоздавая в поэтическом мире историю отношений с близким ей человеком, М. Цветаева реализует определенные коммуникативные стратегии. Биографический материал переосмысливается, формируя зарождающийся авторский миф. Характер и своеобразие переживания лирической героини определяют образы-доминанты: внимающей собеседницы, *лунатика двух темных лун*, символизирующие одержимость и преклонение перед коммуникативным партнером, а также женщины-поэта, способной даром воспевания обессмертить своих избранников.

В данной статье на материале цикла «П. Э.» изучено влияние на авторский миф М. Цветаевой биографического подтекста и коммуникативных стратегий. Такой подход

предлагает возможный вариант решения проблемы своеобразия эстетической парадигмы, реализуемой поэтессой в 1910-е годы.

1. Саакянц А. А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. – М., 1997.
2. Швейцер В. Быт и Бытие Марины Цветаевой. – М., 1992.
3. Шевеленко И. Литературный путь Цветаевой: Идеология – поэтика – идентичность автора в контексте эпохи. – М., 2002.
4. Брюсов В. Новые сборники стихов. <Отрывок> // Марина Цветаева в критике современников: в 2-х ч. – М., 2003. – Ч. 1. 1910 – 1941 годы. Родство и чуждость. – 2003.
5. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 т. – М., 1997. – Т. 1. Кн. 1: Стихотворения / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина. – 1997.
6. Маковский М. М. Вода // Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М., 1996.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ. Мовознавство**КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
РЕЛИГИОЗНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ**

А.В. Батулина

*(кандидат филологических наук, доцент,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого)*

Статтю присвячено розгляду композиційно-стилістичних особливостей текстів релігійного дискурсу, комунікативною метою яких є опис індивідуального духовного досвіду автора.

The article is devoted to the compositional and stylistic peculiarities in the religious discourse. Their communicative goal is to describe the author's individual spiritual experience.

Общение в религиозной сфере все чаще привлекает к себе внимание филологов. Однако и сам объект исследования, и статус устной и письменной речи верующих остается неопределенным. По мнению Е.В. Бобыревой, «хронотопом религиозного дискурса является храм, его участниками – священнослужители и прихожане, а тематика общения ограничена богослужением, обрядами и их толкованием» [1, 13]. Согласно другой точке зрения, «сфера религии находится над функциональными стилями», поскольку «черты «религиозного стиля» проявляются во всех жанрах всех функциональных стилей без исключения» [2, 12].

Представляется, что приведенные мнения о сфере бытования религиозного стиля не исключают друг друга. Яркой приметой современной языковой ситуации, отмечаемой в работах по стилистике текста, является стирание границ между функциональными стилями: «начинают изучаться не жанры в рамках стиля, а типы текстов в разных сферах или дискурсах» [2, 11].

Настоящая статья посвящена определению композиционно-стилистической специфики одной из разновидностей религиозно-публицистической литературы, коммуникативной целью которой является описание индивидуального духовного опыта автора и его современников.

Анализируемые тексты, безусловно, обладают индивидуальными идиостилевыми особенностями. Однако при этом они сохраняют жанровое единство, обусловленное композиционной общностью: наличием в каждом из рассказов документальной информативно-повествовательной части и ее интерпретации как наглядного примера действия Промысла Божиего о людях; существованием обязательно воспроизводимых тематических блоков (авторского рассказа о процессе собственного воцерковления, о преображении персонажей после крещения, о чудесной помощи людям, исполняющим благословение духовника и др.). Воспроизводимой является сфера модальных компонентов авторской речи.

Образность и выразительность стиля изложения, приближение вербальной оболочки текстов к восприятию массовой аудиторией отчасти сближает «современный патерик» с текстами массовой литературы. Отличает его от последней присутствие в тексте четкой идеологической основы, проявляющейся и на композиционном, и на собственно языковом уровне.

Жанр таких произведений имеет синкретичную природу, что находит отражение в различных его номинациях. Так, сборник рассказов «Несвятые святые» архимандрита Тихона квалифицируется и как «сборник жизнеописаний подвижников благочестия нашего времени, собрание личных воспоминаний» [3], и как «“церковная литература”, в которой прихотливо переплетаются черты агиографии, мемуарной литературы, исторического анекдота и эссеистики» [4]. Сами авторы называют свои произведения «историями, документальными рассказами от первого лица, современным патериком» [5, 636], «записками очевидца» [6, 3].

На наш взгляд, «современный патерик» совмещает в себе, подобно другим публицистическим текстам, два типа коммуникативных целей: информационную (знакомство читателей с жизнью, бытом и традициями духовенства) и агитационную. Миссионерская

направленность текста реализуется, прежде всего, посредством самой фабулы рассказов и авторских комментариев к ним. Показательно название одной из глав книги Ольги Рожневой: *История про Гену, который потерял квартиру и работу, но чувствует себя счастливым человеком* [7, 40].

Анализируемый тип текстов имеет сходство с жанром проповеди, особенно с той ее разновидностью, которую архиепископ Аверкий (Таушев) называет «публицистической проповедью». Публицистическая проповедь, в отличие от традиционных разновидностей этого жанра, «берет своей исходной точкой не Слово Божие и веру Церкви, а «запросы современности» [8, 37].

Одно из основных направлений композиционно-стилистического анализа художественного текста, применимое и к произведениям публицистического стиля, – это определение функциональной нагрузки авторской речи и речи персонажей. Жанровая специфика текста может быть изучена также путем описания способов представления действительности в ее пространственно-временных характеристиках. Рассмотрим эти направления подробнее.

1. Исследование монологического и диалогического начала в художественной речи в отечественном языкознании связано с идеями акад. В.В. Виноградова об оппозиции «образа автора» и «системы речевых структур персонажей», в дальнейшем принявшей вид: «речь монологическая» – «речь диалогическая». С учетом функциональной нагрузки диалога персонажей С.Г. Ильенко предложила выделять три его разновидности: собственно-изобразительную, сюжетно-динамическую, декларативно-сентенционную.

Собственно-изобразительная функция «связана с необходимостью образной конкретизации ситуации и особенностей её участников»; сюжетно-динамическая функция – «с задачами развития сюжета»; наконец, диалог в его декларативно-сентенционной функции призван объективировать «обобщенный тип мировосприятия людей той или иной эпохи» [9, 505].

Изобразительная и сюжетно-динамическая функции диалога в «чистом виде» в религиозной публицистике практически не встречаются. В анализируемых текстах, помимо функции речевой характеристики и толчка развития сюжета, прямая речь является средством обнаружения уровня духовного развития персонажа:

- *Смотрите! Везде признаки антихриста! Крест попирают!*

Мне тычут в нос тапки, на подошве которых узоры в виде ромбиков.

- *Но это не кресты, это просто ромбики, сестры!* – говорю я успокаивающим голосом.

Взрыв негодования. Матушка возвышает голос:

- *Наивная! Вот таких антихрист и обольстит в первую очередь! Нужна бдительность!*

Покажите, покажите ей, как крест попирается! [7]

Жанр коротких историй не предполагает развернутой характеристики жизненных обстоятельств действующих лиц. Поэтому стилистическая маркированность реплик в диалоге, выполняющем собственно изобразительную функцию, нередко становится единственным источником сведений об их личности.

Стилистическое пространство персонажной речи разнообразно и полифонично: в нем присутствуют единицы, связанные с книжной речевой культурой, литературным синтаксисом и фразеологией (*подвизался, христианская кончина, почитал бесконечно, скорби*) и просторечные обороты (*я к такому не привыкшая, молодуха, братан, две мороженки*), а также социально маркированные выражения современной речи (*старый баклан, на юморе и на приколе, братки, салабоны, боевики, выходить в астрал* и др.).

Средством авторской характеристики персонажей «церковного круга» является наличие в их речи форм устной коммуникации, принятых в православной среде: *Помоги вам Господи! Господь тебя благословит* (при прощании), *Так уж Господь устроил* (объяснение чудесного негления мощей), *Царствие ей небесное* (при упоминании об умершей), несвойственной для светской литературы лексической сочетаемости (*гражданский Новый год, уточнение в миру, мирская карьера, выражаясь светским языком* и др.), прямых и скрытых цитат из Священного Писания. И.В. Бугаева называет языковые конструкции, «выражающие веру человека... в то, что все происходит по воле Божией», протективами. Употребление протектив в «современном патерике» составляет одну из особенностей авторской речи.

Диалог в декларативно-сентенционной функции в религиозной публицистике служит, прежде всего, цели обнаружения несовпадения церковного и светского миропонимания, вызванного незнанием церковного этикета и религиозных догматов. Реплики персонажей скреплены общей темой, но различаются в плане эмоционально-смыслового отношения к предмету обсуждения:

- *Нет, в православную Церковь я теперь ни ногой! Как-то раз мы проходили с подружкой мимо храма. Дай, думаю, зайдём. Только вошли, и тут же прямо к нам как направится священник, идет, да еще на нас дымящимся кадилом машет: мол, пошли отсюда, пошли! Вот я вас! Дым коромыслом! Ну мы отпрянули и – оттуда бегом. А за что он нас гнал?*

- *Так он кадил образу Божьему, который в вас, - пояснил мой муж.*

- *Вовсе не образу Божьему! Он замахивался! Ударить хотел! Выгонял! [10, 289].*

Одним из типичных языковых приемов, применяемых в диалоге сентенционного типа, является различие в способе номинации референтов собеседниками: *поп* и *батюшка*, *отпуск* и *отдых от Божией Матери*, *злой клерикал* и *добрейший отец Константин*:

- *Как я ее, самую последнюю, крестным знаменем, она аж скукожилась вся!...*

- *Что ты все – «я», «я», «я!» Это Господь их разогнал, Которому ты молилась! Воскрес и расточил! А зачем ты эту цыганку крестным знаменем осеняла? Ты что же – священник? [10]*

В приведенном примере демонстрация несовпадения модальных компонентов высказываний участников спора сочетается с функцией информативно-смыслового воздействия, исходящей от коммуникативного лидера диалога квалификации действий персонажа с позиции Церкви.

Этой же цели служит нарушение одним из собеседников речевых реакций, запрограммированных типом диалога:

- *Батюшка, - говорю архимандриту Гермогену, - благословите съездить в Васнарву.*

- *Но вы же только что приехали в Пюхтицы, и вам полезней пожить в монастыре, - возразил он.*

- *Батюшка, но ведь так хочется! Очень прошу меня благословить [6].*

Благословение относится к числу перформативных, речеповеденческих речевых актов, не предполагающих эксплицирование мотивов священника, дающего благословение или отказывающегося в нем, тем более – перечень аргументов «потребителя». Неуместность проявления настойчивости комментирует автор: *Позже, когда приходилось сталкиваться с людьми, творящими непотребства исключительно «по благословению», я воспринимала их уже как своих родименьких... [6]*

Авторы церковной публицистики стремятся не смешивать субъективное понимание религиозных концептов и их общепринятое толкование в духе святоотеческой традиции. Поэтому в том случае, если интерпретация отдельных положений христианского вероучения не является канонической, она сопровождается авторскими комментариями. Так, эпитеты *дерзновенно* и *без колебаний* смягчают категоричность высказываемых отцом Рафаилом суждений:

Неужели прекрасная, необозримая вселенная, беспредельное число миров созданы Богом только для нас, людей...?» - подумалось мне. Я поделился этими лирическими размышлениями со своими спутниками, и отец Рафаил тут же, дерзновенно и без колебаний, разрешил мои сомнения.

- *Разумной жизни, кроме Земли, больше нигде нет, - сказал он. И объяснил: - потому что, если бы она была где-то еще, господь обязательно открыл бы это Моисею, когда тот писал книгу Бытия... [5]*

2. Характеристика композиционно-стилевых способов изложения в религиозной публицистике определяется соотношением трех видов реализации темпорально-функциональной перспективы нарратива: демонстрационного, информационного и сентенционного.

Демонстрационный тип речи связан с детализированным представлением событий, развивающихся в незначительный промежуток времени. Информационный тип используется

для сжатого рассказа о событиях нескольких лет. Сентенционный тип обладает наименьшей плотностью предметного и событийного ряда – это «сентенция по поводу действительности, основанная на типичных фактах и типичных проявлениях в поведении людей» [9, 508].

Повествование, целиком основанное на пошаговом изображении действительности, лишённое авторских отступлений, практически не встречается в рассматриваемых текстах, поскольку оно не соответствует миссионерской направленности текста. В религиозной публицистике демонстрационный тип речи чаще всего сочетается с информационным и с сентенционным.

Каждый тип нарратива имеет свое языковое оформление: для демонстрационного типа речи характерны глагольные формы настоящего времени, для информационного – прошедшего времени. Информационному типу повествования свойственно наличие оборотов темпоральной семантики, в том числе – связанных с церковным календарем (*в советское время, постепенно, потом, в те годы, в XX веке, на Великий пост* и др.). Как было показано выше, композиционной особенностью демонстрационного типа повествования является его сопряженность с диалогом, обычно сопровождающимся авторскими комментариями.

В тематическом отношении информационный тип речи распадается на два неравноценных в количественном отношении типа композиционно-речевых автономий: встречающиеся эпизодически рассказы о жизни святых, об истории монастырей и монашестве и образующие сюжетную канву повествования биографические сведения об авторе и его современниках. Оба типа не «привязаны» к определенному «производителю речи» и могут включаться как в авторскую, так и в персонажную сферу:

- Матушка, - взмолился к ней странник, - болею я сильно. Помолись за меня!

Бабушка схимница тоже из простецов. Родила девятерых детей и всю жизнь проработала нянечкой в Доме престарелых... [6, 63]

Биографическая справка включается в текст лишь в тех случаях, когда она содержательно связана с сюжетом либо необходима для описания законов духовной жизни. Так, рассуждения Олеси Николаевой о последствиях человеческого своеволия иллюстрируются целой серией «случаев из жизни»:

... мой приятель Ленья Золотаревский мечтал стать баснословно богатым...

... Ленья Золотаревский сказочно разбогател, но у него украли ребенка и требовали за него выкуп. И когда он выкупил сына, тот сильно заикался, а сам Ленья вскоре умер от лейкемии. Врачи говорили: это все от перенесенного стресса [10].

Функцию экспликации авторских оценок могут выполнять диалог, конструкции с прямой речью и конструкции, которые С.Г. Ильенко называет несобственно персонажной речью: *... в 1986 году псковское партийное начальство привезло в монастырь высокого чиновника из министерства путей сообщения. Он оказался на удивление спокойным и порядочным человеком: не задавал идиотских вопросов о том, в каком корпусе живут жены монахов, не интересовался, почему Гагарин в космос летал, а Бога не видел* [5, 100].

В каждом из цитируемых текстов имеются совпадающие в идейном отношении фрагменты, репрезентирующие христианское понимание концептов: *случай, судьба, свобода, возмездие* и др. Ср.: *Если человек чего-то настойчиво хочет, причем во вред себе, Господь долго и терпеливо, через людей и обстоятельства жизни, отводит его от ненужной, пагубной цели. Но, когда мы неуклонно упорствуем, Господь отходит и попускает свершиться тому, что выбирает наша слепая и немощная свобода* [5, 630] и *... я ко всем этим исполнениям желаний отношусь с некоторой опаской. Все-таки просить надо с рассуждением и осторожностью, ибо не знаешь, что за крест выпрашиваешь себе...* [10, 125].

Композиционной особенностью большинства текстовых автономий, принадлежащих к сентенционному типу, является их прикрепленность к диалогу:

- А вот скажи тебе кто-нибудь: «Эй, поросенок, иди сюда!», ты как – смиришься или разгневаешься?

- Разгневаюсь, батюшка.

В монастыре умеют смиряться. А как иначе? Вся жизнь пойдет прахом, и ничтожны все земные труды, пока не смирится перед Богом душа... [6]

Предварительные наблюдения над новым жанром «современного патерика», находящимся на стыке религиозного и публицистического дискурса, позволяют заключить, что, в целом сохраняя черты публицистического стиля, религиозная публицистика имеет свою жанровую специфику. Яркой композиционной особенностью текстов религиозной публицистики является использование декларативно-сентенционного типа диалога в функции характеристики светского и религиозного мировоззрения.

1. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: Ценности, жанры, стратегии: (На материале православного вероучения). – Волгоград, 2007.
2. Бугаева И.В. Язык православной сферы: Современное состояние, тенденции развития. Автореферат на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2010.
3. Воропаев В. Энциклопедия церковной жизни нашего времени // <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/49744.htm>.
4. Монах Диодор (Ларионов), Мария Игнатъева. Чудеса в решетке: Рецензия на книгу архим. Тихона (Шевкунова) «Несвятые святые» // <http://e-continent.ru/electronic/kontingent/larionov-ignatyeva/2k1s2012/>.
5. Архимандрит Тихон (Шевкунов). «Несвятые святые» и другие рассказы. – 2-е изд., испр. – М., 2011.
6. Павлова Н.А. Михайлов день (Записки очевидца). – М., 2012.
7. Рожнева О. Монастырские встречи. – М., 2012.
8. Архиепископ Аверкий (Таушев). Руководство по гомилетике. – М., 2001.
9. Ильенко С.Г. Русистика: Избранные труды. – СПб., 2003.
10. Николаева Олеся. «Небесный огонь» и другие рассказы. – М., 2012.

ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У БОЛГРОМОВНИХ СЕЛАХ ПОДУНАВ'Я

Н.М.Гончар

(кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье рассматриваются официальный и фактический статус украинского языка в регионе; тенденции функционирования украинского языка в болгарских селах украинского Приднестровья. Проанализировано языковое поведение болгар и их ценностные ориентации при выборе языка общения в различных сферах коммуникации.

The article deals with the official and the factual status of the Ukrainian language in the region; tendencies of functioning of the Ukrainian language in the Bulgarian villages of the Ukrainian Danube. It is analyzed the linguistic behavior of the Bulgarians and their value orientations in choosing the language of the intercourse in the various fields of the communication.

Вивчення функціонування української мови в болгарських селах Одеської області, де компактно проживає болгарське, гагаузьке, українське, російське населення, є першим дослідженням такого плану. Врахування власне мовних і позамовних (соціолінгвальних) чинників дозволяє проаналізувати оцінне ставлення жителів сіл до української мови за соціальними, освітніми, віковими і статевими параметрами, виявити ситуативну й стратифікаційну варіативність вибору репрезентованих мов.

Метою статті є виявлення тенденцій функціонування української мови у болгарських селах Подунав'я.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

- 1) охарактеризувати офіційний і фактичний статус української мови та її роль у житті колективу;
- 2) показати динаміку розвитку стереотипів мовної й мовленнєвої поведінки в різних соціальних та вікових групах.

При вивченні динаміки функціонування української мови було використано дані анкетування мешканців сіл, результати офіційних переписів населення.

В анкетуванні брали участь представники різних груп населення: робітники, службовці, учні середніх шкіл, пенсіонери. Анкетування проводилося з 2009 року по 2012 рік. При доборі інформантів враховувалися такі соціальні параметри, як вік, освіта, соціальний стан.

Вивчення окресленої проблеми дає можливість виявити мовні потреби населення, результативність здійснюваної мовної політики, спрогнозувати тенденції мовного розвитку.

Головними факторами, що зумовлюють функціонування української мови в болгаромовних населених пунктах, є, з одного боку, мовна політика держави, а, з іншого - мовна поведінка населення, соціальні норми використання мов, які склалися в цьому суспільстві, а також ціннісні орієнтації індивідів стосовно мов. Для дослідження якісного боку мовної ситуації в умовах білінгвізму необхідно вивчити соціально-історичні причини його становлення і характер відношення між мовами в досліджуваному мовному колективі. Крім того, варто звернути увагу на соціально-культурну характеристику спільноти: місто чи село, характер зайнятості, чисельність населення, національний і соціальний склад, освітній рівень населення. Для вивчення кількісного боку мовної ситуації в певній мовній спільноті досліджуємо використання української мови в різних сферах спілкування: соціально-функціональних (родина, школа, магазин, транспорт); визначаємо індивідуальний вибір мови читання, письма, перегляду телепередач, з'ясуємо причини ситуативного вибору інформантами мови спілкування залежно від соціально-демографічних ознак (за соціальним станом, віком, рівнем освіти, мовою спілкування з батьками, спілкування рідною мовою). Мовний вибір залежить також від комунікативної компетенції учасників мовленнєвого спілкування.

Прийнятий у 1989 році Закон про мови, що надав українській мові статусу державної в регіоні, сприяв частковій зміні мовної ситуації. Це зумовило зміну комунікативних норм в офіційних сферах функціонування мов, активізацію вживання української мови, зміни ціннісних орієнтацій комунікантів відносно мов, що відобразило насамперед у перерозподілі сфер використання української й російської. Зростання престижності української мови і розуміння того, що вищу освіту можна отримати тільки завдяки ній, стимулюють її вивчення. Володіння державною мовою надає можливість індивідові професійно реалізуватися. Якщо молодь не буде вивчати українську мову, можна очікувати, що ціле покоління, котре з об'єктивних причин не володіє досконало українською літературною мовою, випаде з активного життя держави за мовним чинником [1, 61].

Серед болгар Подунав'я практично немає одномовних, для більшості представників молодшого покоління рідною мовою є російська. Болгари старшого покоління використовують рідну мову в сімейно-побутовому середовищі. Молодше покоління не вважає рідну мову престижною, не зацікавлене в її вивченні, оскільки не бачить можливостей її застосування в майбутньому. Серед болгар спостерігається тенденція зниження рівня володіння рідною мовою і звуження сфер її застосування, що може призвести до зміни мови в цій мовній спільноті та її зникнення як засобу ідентифікації етносу. Діалекти болгарської мови, що функціонують на території бессарабських сіл, характеризуються територіальною й соціальною обмеженістю, неповнотою виконуваних ним суспільних функцій, серед яких найбільш повно представленою є функція побутового спілкування. Вони не мають тих різноманітних стилів, як базові в навчальному процесі.

Для представників молодшого покоління більш престижними є російська та українська мови, які є базовими мовами навчання в школі. Це пов'язано, насамперед, із прагненням молоді до професійної реалізації. У сучасному суспільстві сфера освіти є найбільш соціально значущою для мовного розвитку особистості, часто саме вона диктує людині плани мовної самореалізації. На думку Н.Б.Мечковської, мова базової освіти має найбільші шанси стати основною мовою життєдіяльності людини [2].

Сьогодні соціальні умови, що підтримували функціонування мов національних меншин у селах Подунав'я, зникають. Факультативне викладання болгарської літературної мови у середній школі, що продовжується вже 20 років, не вплинуло суттєво на мовну ситуацію в селах. Так, у багатьох болгарських селах, таких як Кам'янка, Суворово, Кирнички Ізмаїльського району Одеської області частина батьків не бажають, щоб діти вивчали у школі болгарську мову. На питання «Які мови повинні вивчати ваші діти?» тільки 27% респондентів відповіли, що необхідно вивчати болгарську поряд з російською, українською й англійською.

Представники болгарського етносу віком від 18 до 25 років хочуть говорити зі своїми дітьми переважно російською та українською мовами, оскільки в подальшому дитина вивчає в школі українську мову з опорою на російську. Батьки намагаються виробити у власних дітей навички спілкування російською мовою і тим самим підготувати їх до навчання у дошкільних і шкільних закладах, щоб вони мали рівні зі своїми російськомовними однолітками можливості засвоєння матеріалу, а також щоб полегшити процес їх подальшої соціалізації. У багатьох сім'ях діти володіють рідною мовою тільки пасивно. У сім'ях між представниками молодшого покоління, між братами і сестрами болгарський діалект вживається поряд з російською й українською мовами. Хоч батьки між собою, зі старшим поколінням спілкуються болгарською мовою, проте в розмовах з дітьми переходять переважно на російську.

Перехід вищої школи на викладання державною мовою вніс серйозні зміни у громадську думку жителів сіл щодо мовного питання, намітилося зростання інтересу до української. Знання національних діалектів вважається необов'язковим, тому що звужується сфера їх вживання, й вони перестають бути необхідними для соціалізації дитини.

Існує пряма залежність між віком інформантів і вибором мови спілкування. Спостереження за мовною поведінкою індивідів, що належать до одновікових груп, дозволяє виявити однотипність вибору мовних форм спілкування. Вікова диференціація населення є однією з найбільш істотних демографічних ознак, які впливають на мовну поведінку жителів, і чинником, що визначає ступінь функціонування мов. Молодь критично ставиться до мовної

поведінки дорослих і прагне змін. У мовленні молодшого покоління виникає нова форма адаптації до мінливих комунікативних умов. Молодше покоління прагне засвоїти більш престижні мови, частіше, ніж представники інших вікових груп. Вони формують нові типи мовної поведінки, які згодом становляться нормою комунікації [3, 293].

За даними анкетування, рідна мова впливає на характер мовної поведінки представників старшого та середнього поколінь. З усіх опитаних максимальна вживаність болгарської мови характерна для осіб старшого покоління: у розмові з батьками частота її використання болгарами становить 77%, це пов'язано з повагою до старших, традицією спілкування з батьками рідною мовою. Болгарська мова домінує також у спілкуванні з дружиною / чоловіком, частота її використання складає 63%. У комунікації з друзями, які знають діалект болгарської мови, частота вживання болгарської становить 97%, оскільки вона є домінуючою у сфері міжособистісного спілкування на території зазначених сіл, і тільки 4 % опитаних контактують із друзями українською мовою. На роботі 64% інформантів говорять болгарською, а 32% – російською, 7% – українською.

Виявлено також істотні розходження у виборі мови спілкування з дітьми опитаних різних вікових груп. Представники молодшого покоління болгар зі своїми дітьми переважно спілкуються російською (57%), українською – 8 % опитаних, решта використовує болгарську мову.

Наступним етапом дослідження є вивчення кореляційної залежності вибору мов від професії. Професійною сферою детерміновано моделі мовної поведінки індивідів, оскільки вони значну частину свого часу проводять у трудових колективах із внутрішньою ієрархією. На вибір мови спілкування на роботі впливають, насамперед, соціальні стосунки між комунікантами. Якщо це колектив, у якому значну частину працівників складають службовці, то вони розмовляють між собою, як правило, російською або українською.

В ході внутрішньогрупового аналізу мовної поведінки службовців, робітників та учнів болгарської національності спостерігається більш висока середня частота комунікації українською мовою в групі учнів – 11% порівняно зі службовцями – 7%. У робітників вибір мови залежить від національного складу колективу: російська мова домінує в комунікації з російськомовними колегами і з керівниками підприємств, українську обирають 2% службовців.

Вплив рівня освіти на вибір мови показав, що 47% осіб з вищою освітою можуть вільно спілкуватися українською мовою, якщо цього потребує ситуація спілкування. Це інформанти, які здобули вищу освіту за роки незалежності України. Формування мовного стереотипу відбувалося під впливом чинників “освіта” і “професія”, які розвивають у мовців навички активного володіння українською мовою, надалі їх вплив виявляється не тільки на роботі, але й у побутовій сфері.

У спілкуванні з дітьми в осіб з вищою освітою переважає російська – нею говорять 52% опитаних, а 24% інформантів зазначили, що разом з російською користуються ще й українською мовою.

Важливим для прогнозування мовної ситуації в майбутньому є вивчення оцінки респондентами власних знань української мови. Інформантам було запропоновано оцінити рівень свого володіння усною та писемною формами української мови. До анкети було введено питання, які дозволяють анкетованим висловити своє ставлення до української мови, оцінити рівень володіння нею і продемонструвати ціннісні орієнтації щодо неї.

У групах службовців болгарської національності немає різниці в самооцінці своїх можливостей щодо послуговування українською в різних видах мовленнєвої діяльності. Однаково високим є рівень розуміння чужої мови – її частота в дорівнює 94%, добре читають українською 71% службовців, значно нижче ними оцінюються власні можливості говоріння українською – 68%. Водночас необхідно зазначити, що 32% болгар володіють навичками письма, це переважно інформанти, які працюють з діловими паперами.

Самооцінка розуміння україномовних текстів у групі болгар-робітників є нижчою, ніж у службовців, але разом з тим і досить значною: 64% з них добре розуміють тексти різної тематики і стилістичної спрямованості. Ці показники є високими для населених пунктів, де українців дуже мало.

Дані анкетування свідчать, що молодше покоління орієнтоване на вивчення української мови. Молоді інформанти зазначили, що можуть говорити українською мовою на шкільну, наукову тематики, передавати зміст кінофільмів чи інформацію, отриману українською мовою.

Відповіді свідчать, що шкільне навчання українською мовою дає результати. Учні краще, ніж службовці та робітники розуміють тексти, написані українською мовою: говорять нею 97% учнів болгарської національності. Беручи до уваги досить високі показники самооцінки знань української мови, необхідно враховувати, що дані можуть бути дещо завищені, зумовлені розбіжністю між декларованою в анкеті оцінкою власних знань та реальним рівнем володіння мовою респондентами, оскільки українською ця група інформантів користується здебільшого на уроках та в державних установах. Учні зберігають свою належність до рідної національної групи, але вивчають іншу мову з метою інтегрування в іншу соціально-мовну групу. Хоч молодше покоління спілкується переважно російською, спостережено тенденцію до розширення функцій української мови. Саме зі знанням української починає пов'язуватися успішність майбутньої кар'єри, що стає стимулом для вдосконалення володіння нею.

Велику роль у цьому відіграє мовна політика, яка сприяє закріпленню певної ієрархізації використання мов, формує стереотипи мовної поведінки.

Отже, порівнюючи самооцінку респондентів щодо рівня володіння ними українською мовою, можна зробити висновок, що вони бажають і можуть вивчати українську мову та використовувати її в комунікації.

У ході соціолінгвістичного опитування, проведеного в болгарських селах, отримано дані про мовну поведінку жителів. Результати аналізу показали, що усі члени досліджуваного мовного колективу – білінгви і мультилінгви. Сформований на території сіл мультилінгвізм є активним, із широкими, але не однаковими соціальними функціями представлених мов у всіх сферах спілкування. Більшість білінгвів використовує мови, представлені в населеному пункті, не однаковою мірою – в різному обсязі, з різною активністю тощо. З'ясовано залежність вибору української мови від соціальних чинників. Вік і рівень освіти є основними чинниками, що впливають на частотність функціонування української мови в різних сферах. Аналіз самооцінки знання української мови показав, що болгари високо оцінюють свій рівень володіння писемним і усним мовленням. Розбіжності в оцінці рівня знань мови спостерігаються в різних соціальних групах: службовці й учні вище від робітників оцінюють свій рівень володіння українською. Інформанти зазначили, що українську мову престижно вивчати, її знання сприяє просуванню людини в суспільстві, дає можливість одержати вищу освіту й інтегруватися в україномовний суспільний простір.

1. Языковая ситуация в Придунайском крае Одесской области Украины: 1993-1994 г.г. / А.А. Колесников, Е.П. Берестецкая, Н.М. Кольцун, Л.Н. Топчий. – Измаил, 1994.
2. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М., 2000.
3. Виденов М. Увод в социолингвистиката. – София, 2000.

КОНЦЕПТ *СТЕП* У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Н. Д. Іванова

(кандидат філологічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті проаналізована семантична і символічна специфіка концепта СТЕПЬ в сучасному українському мовному середовищі шляхом виявлення асоціацій на матеріалі художественних творів.

The article analyzes the semantic and symbolic specifics of the concept STEPPE in modern Ukrainian language by identifying associations on the material of the works of art.

У центрі уваги сучасної лінгвістики перебуває інтенсивне вивчення мовної свідомості, зокрема, відображення у лексичному складі мови ключових концептів національних культур, що дозволяє дослідити етноспецифічну мовну картину світу.

Мета нашої статті: виявити семантичні й асоціативні особливості концепту *СТЕП* в українській мовній картині світу на матеріалі художніх творів.

Різні бачення терміна «концепт» у роботах вітчизняних та іноземних лінгвістів відбивають його багатоаспектну природу, що виражається в різноманітності підходів до змісту терміна. Його розуміють як 1) потенціал значення слова з конотативним елементом (С. А. Аскольдов, Д. С. Лихачов, В. В. Колесов, В. М. Телія), 2) глобальну ментальну одиницю (З. Д. Попова, І. А. Стернін, О. С. Кубрякова, В. З. Дем'янков) і 3) основний осередок культури в ментальності людини (Ю. С. Степанов, Г. Г. Слишкін).

Концепт *СТЕП* є одним із ключових у багатьох національних культурах. Ключовим концептом культури, на думку В. О. Маслової, є ядерна одиниця картини світу, «що має екзистенціальну значимість, як для окремої мовної особистості, так і для суспільства в цілому» [1]. М. В. Піменова дає таке визначення концепту – «це певне уявлення про фрагмент світу або частини такого фрагмента, що має складну структуру, виражену різними групами ознак, реалізованих різноманітними мовними способами й засобами. Концептуальна ознака об'єктивується в закріпленій і вільній формах комбінацій відповідних мовних одиниць – репрезентантів концепту» [2].

Ставлення українців до степу носить магічний, уособлений характер. Саме тому образ степу посідає особливе місце в багатьох творах української літератури, по-перше, для українського народу степ має вагоміше значення, ніж просто географічне поняття, зі своїм ландшафтом і кліматом як частина території України. Він (степ) набуває якості національної реальності, тобто специфічного об'єкта, що відображає життєву конкретику, історію, побут, культуру, цивілізацію, літературу, це частина душі українця, його характеру. По-друге, степ завжди приваблював людину своєю таємничістю, загадковістю, непорушністю, а для українців він мав ще одне символічне значення – волі. В українській літературі, а раніше й у фольклорі, цей концепт, як вияв багатьох символів (вічності, батьківщини), знайшов широке застосування у творах Т. Шевченка, Є. Маланюка, О. Довженка, О. Гончара та ін. Символіку степу наділено універсальністю в українській культурі. Навіть у тексті гімну України степ посідає належне місце, наприклад:

*Станем, браття, в бій кровавий від Сяну до Дону,
В ріднім краю панувати не дамо нікому
А завзяття, праця щира свого ще докаже,
Ще ся волі в Україні піснь гучна розляже,
За Карпати відіб'ється, згомонить степами,
України слава стане поміж народами.*

Степ стає об'єктом культури, в якій відзначаються характерні особливості національного досвіду. Концепт *СТЕП* несе естетичну функцію, тому що його вербальна характеристика пов'язана з зоровою і звуковою здатністю людини сприймати степ, а згодом і відтворити це

відчуття у відповідних прикметниках-епітетах типу: *степ запашиий; осінній степ; розкішний степ; пустельний степ; співучий степ; чорний степ; дикий степ; мертвий степ; зелено-золотий степ* і т. ін.

Концепт *СТЕП*, як бачимо, у текстах творів українських письменників набуває виразного символічного звучання. Наприклад, О. Гончара зі степом пов'язують не лише його твори, а насамперед епізоди біографії митця. Письменник, який народився і виріс на півдні України серед степового царства, на все життя зберіг у своєму серці цей невидимий, але відчутний зв'язок. У картині степу, розгорнутій у прозі О. Гончара, закодовані всі норми його етики й естетики, майстерно відображені символічні образи, закріплені назвами таких романів О. Гончара, як «Людина і зброя», «Таврія», «Перекоп», «Тронка», «Твоя зоря».

Для людини ще з первісних часів найбільш важливим було протиставлення простору, полярний поділ його на *свій / чужий*, таку опозиційність людина накладала на весь світ живої природи, яка з самого початку сприймалась нею як норма та відхилення від норми, тому свій простір був місцем, де жила людина, а чужий був незнайомим, ворожим, антилюдським. Концепт *СТЕП* у творах О. Гончара яскраво виражає цю дихотомію в багатьох епізодах, з одного боку, він постає чужим, (диким, неокультуреним) простором, коли певна ділянка степу невідома, внаслідок чого вона сприймається або ворожо, або із застереженням. З іншого, для степовиків ці землі є своїм світом, оскільки вони там живуть і вже виробили свою систему норм простору. Так, у романі «Таврія» головні герої, їдучи степом на ярмарок, почувуються незатишно в незнайомих місцях: *А як вийшли далі, в степи, то й ватажок посмутнів, перестав жартувати, пригнічений величчю незнайомих просторів ... чим глибше в степ, хмурнішають криничани, гостріше відчувають свою бездомність. Безлюдна, безводна безліса земля розлягається навкруги, втомлює зір своїм одноманітним непривітним простором* [5, 16]. Наприклад: *Глянули в степ. Голий лежав, відкритий до самого крайнеба, відкритий і за крайнебом* [5, 166], або *Марево чи синява неба спустилася до землі, млисто розсіялась серед просторів* [6, 7]. У романі «Тронка» О. Гончар образно зображує «зустріч» неба і землі, яка набуває символічного значення. Небо уособлює льотчик Петро Горпищенко, а землю – його батько, старий чабан. А зустрілись вони не де-небудь, а саме в степу: *Стоять вони удвох коло отари в степу. Один той, що все життя пішки ходить по землі, другий, що півжиття проводить у небі* [6, 7].

Символ степу в художній літературі функціонує у національно-культурних, національно-мовних, історико-культурних та ідеологічних асоціаціях.

Національно-культурні асоціації є відбитками звичаїв, традицій, уявлень, що сформувалися в процесі трудової діяльності, культурного і національного розвитку українського народу, як-от: *чумацький, бурлацький, козацький, карагандинський, приморський, таврійський* та ін.

Степи... *Змалку входили вони в свідомість дітей робітничого передмістя. В степові, будяччям зарослі балки, тікали з матерями ховатись від німців... Ще знав Микола Баглай степи академіка Яворницького - степи сивих могил, в яких дрімають ненайдені утвори грецьких майстрів, скіфські та сарматські прикраси, знав їх як схованку козацької історії, де під гірким полином, у глибинних шарах, іржавіє зброя звитяжців і непроіржавлена їхня слава лежить* [6, 307]. У цьому контексті концепт *СТЕП* подано в суворій та викінченій формі. Він асоціюється з образом рідної землі, уособлює її силу, красу, словом, все, що зветься Батьківщина. Зазначені конкретизовані лексеми відтінюють, увиразнюють образ українського степу, поглиблюють його сприйняття. Характеристика степу співвідноситься з критерієм означуваного в просторі, що властиве українській ментальності. Лексема **степ** є носієм індивідуально-авторських асоціацій, які досягають своєї мети в певному словесному контексті, а згодом стають загальноновизнаними. Контекст виявляє образно-естетичну значущість символу, в яку автор вкладає суб'єктивну оцінку, свій, авторський, кут бачення.

Степ стає емоційно-значущим образом і несе певну ідейну оцінку, яскраво відбиває психологію художнього мислення й поетичну вдачу письменника, художньо-образне бачення світу. У свою чергу, семантика лексеми *СТЕП* характеризує "універсальні поняття часу і

простору, які є вихідними для картин світу" [3, 61]. Взагалі образів степу властива контрастність, поєднання того, що не може поєднатися.

Концепт *СТЕП* набуває рис символічності також у національно-мовних асоціаціях, які є відтінком мовного менталітету, мовленнєвої практики, літературної творчості, наприклад: *хвилястий; розкішний; співучий; заповідний; несходимий; сліпучий; безмежний* та ін. Засоби образності, які використовують письменники, часто пов'язані з народнопоетичною творчістю і поетикою. В багатьох випадках вони виявляють своєрідність їхньої мовної картини світу. Наприклад, свідчать про образне, філософське та життєстверджуюче світобачення письменника.

Описи степу у творах українських письменників наповнені неповторними барвами, красою оточуючої природи, гармонією і любов'ю, глибоким розумінням усього суцього, одвічної мудрості й вічності навколишнього світу. Цілком очевидно, що відображені реалії сягають рис менталітету українців, одночасно і розкривають мовну картину світу письменника, збагачуючись авторськими асоціаціями, які передаються наступним поколінням через художній текст, твір і набувають ознак символу. Символічне сприйняття степу свідчить про високу духовність і патріотизм українців.

«Степ», за Фасмером, співвідноситься з псл. *stupu*, або *stipen* від *stenu*, тобто «вирубане місце». На думку Брандта, **stipen* зближується з *topot*, *topitati*, тобто початково «витоптане місце» [4]. Фасмер вважає, що псл. *stipen* мало ймовірно пов'язано з лит. *stierpti* «тягнутися, простягатися», хоча саме ця ознака «протяжності на великому просторі» актуалізується у поетичному контексті Тараса Шевченка.

Порівняймо, наприклад, описи степу у творах О. Гончара «Тронка», «Гаврія»: *І вже їм шляхами розгінними стелиться степ. Помчали в напрямі полігона і доки йдуть, віддаляються в глибінь степову ...* [6, 235]; *Гомін різноплемих мов, калейдоскоп облич, жаркий подих тропіків і гул Атлантики – все він приніс з доволосвітних мандрів сюди, на рідний степовий берег* [6, 221] і М. Коцюбинського «Дорогою ціною», «На крилах пісні»: *У других хоч родина є, втіха якась у житті, а сирота – мов те покотилося, що вітер жене по степу, відірвавши від коріння* [7, 118]; *Гей, та пішов я, брате мій, степами, та пішов ланами у той край, про який чував лиш від бувальців...* [7, 119]; *Вийду на степ – ні, не наші степи... і точить шашіль* [7, 119].

Спираючись на дібраний для аналізу матеріал, зазначимо, що кожен автор відтворює картину широкого вільного, безмежного українського степу за допомогою просторових характеристик, які в описах природи вражають масштабністю, нечуваною пишністю, як у нижчеподаних контекстах:

Земля та небо. Сухі вітри пащать і пащать назустріч. Ідеш і за весь день деревини ніде не побачиши, хмизини ні з чого виламати» [5, 100];

Безконечні стежки, скриті, інтимні, ... водять мене по нивах; ... та увійду у безлюдні земні простори; Широко, гарно, спокійно; ... синю дрімому далеких просторів; Скільки оком захопиши, кінця-краю немає [7, 143].

Степ завжди асоціювався з простором, тому не дивно, що неосяжність і безкрайність його як земного простору в аналізованих текстах корелює з неосяжністю та безмежністю водного простору і повітряного простору. Ці своєрідні парадигми чітко простежуються в усіх відібраних для аналізу художніх творах. За нашою вибіркою, виявлено такі семи:

- 'земний простір' міститься у таких словах: степ, пустеля, рівнина, нива, поле, шлях: *Рівнина така, що кавун на баитані тут найвища гора* [6, 223]; *Тут завжди була пустеля* [5, 169];

- 'водний простір' сприймається у словах: море, океан, хвиля, прибій, озеро. *М'яке пухнасте волоття облизує руки, торкається щік. Пливають гнучкі, тонконогі, квітучі тіпчаки. Серед золотавого їхнього розливу рясніють в улоговинах озерецька квітів, сизіють де-не-де, немов покриті інеєм, острівки степового гаю* [5, 175]; *... нива дримає, як море, у сіро-зеленій мряці; Припала вухом до безбережної ниви, як чайка грудьми до моря і слуха...* [7, 144];

- 'повітряний простір' відчувається в таких випадках: *Як він любить цей зоряний степ уночі!; ... він побіг аж за виднокрай, і тільки колосся хилиться...* [6, 231].

Своєрідні індивідуально-авторські асоціативні парадигми виникають при втіленні концепту *СТЕП* через поняття «повітряний простір», «водний простір», «земний простір» у аналізованих творах.

1. Повітряний простір: «небо» – «височінь» – «повітря» – «виднокрай» – «горизонт».
2. Водний простір: «річка» – «море» – «океан» – «озеро» – «хвиля» – «прибій».
3. Земний простір: «степ» – «пустеля» – «рівнина» – «лан» – «нива» – «поле» – «земля» – «шлях».

У семантиці лексем, що становлять зміст концепту *СТЕП*, переважає реалізація асоціативно-конотативних значеннєвих елементів над диференційними. Ці асоціативно-конотативні значення є носіями української етнокультурної інформації й у певний спосіб продовжують традицію образності у фольклорі та у загальнонародній мові, зокрема, поєднуючи християнські та народнопоетичні уявлення.

Отже, за допомогою концепту *СТЕП* в українській мові відображено ментальність народу як фрагмент української мовної картини світу.

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. - М., 2001.
2. Пименова, М. В. Введение в концептуальные исследования : Учеб. пособие. - Кемерово, 2009.
3. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира /Отв. ред. Б.А. Серебренников. - М., 1988.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. - М., 1964. - Т.1.
5. Гончар О. Таврія. Перекоп. – К., 1972.
6. Гончар О. Циклон. Тронка. Собор: Романи. – К., 1990.
7. Коцюбинський М. Вибрані твори. – К., 1977.

ПРОБЛЕМА АМБИВАЛЕНТНОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.В.Колесникова

(кандидат филологических наук, доцент,

Измаильский государственный гуманитарный университет)

У статті розглянуто розгалужену систему термінів у теорії процесів переходності. Доводиться доцільність інтегративного концепту "амбівалентність".

A broad system of terms in the theory of process of transitivity is analyzed in the article. The expediency of integrating the concept of "ambivalency" is proved.

Для обозначения сложных явлений взаимодействия морфологических единиц (классов слов), изучение которых привело к формированию целого направления в русистике – теории процессов переходности, выработана редко встречающаяся столь разветвленная система терминов. Назовем лишь некоторые: *переход/переходность части речи/формы слова* (Шахматов, Виноградов, Бабайцева, Баудер), *переходные явления и синкретизм* (Ельмслев, Бабайцева, Чеснокова), *контаминация* (Щерба), *трансформация в области частей речи* (Мигирин), *транспозиция на уровне частей речи* (Ким), *морфолого-синтаксический способ образования, грамматическая омонимия* (Виноградов), *номинативная/грамматическая деривация* (Никитевич, Калечиц).

Вопрос о метаязыке указанных явлений не утратил своей актуальности, так как разные термины, отражая различный фокус внимания исследователей на ту или иную сторону лингвистического феномена, как бы профилируют их концепции.

В наиболее принятом в русистике метафорическом термине *переход* с всевозможными его модификациями типа *межкатегориальный, частеречный, межлексемный, внутрилексемный* нашло отражение общепринятое понимание языковой системы как уровневого устройства с четкой дифференциацией каждого яруса и единиц и их отношений внутри него.

Кроме того, здесь представлен характерный для славянского лингвистического менталитета взгляд на морфологию как на динамическую модель, в которой осуществляется постоянное взаимодействие единиц в виде их движения – перехода.

В виноградовской *грамматической омонимии* (частей речи и грамматических форм) акцент делается на результат взаимодействия классов слов и словоформ.

Мигиринская *трансформация* показывает не только влияние в свое время на его концепцию идей одной из ветвей американского структурализма – трансформационной грамматики Н.Хомского, но и демонстрирует диахронический подход нашего учителя к грамматическим сущностям, который сейчас объявляется «новым» положением когнитивной лингвистики, характерным в целом для постструктуралистского периода в языкознании. Для В.Н.Мигирина существенно выявление условий трансформации, ее направленности, влияния изменений одних признаков частей речи на преобразование других – словом, сосредоточенность внимания на путях формирования частей речи.

Анализируя лексико-семантическую специфику взаимодействующих соотносительных классов слов, А.Я.Баудер делит их на принадлежащие как диахронным, так и синхронным процессам, а также утверждает, в отличие от других исследователей, однонаправленность процесса переходности. Ему принадлежит заслуга дифференциации позиций, в которых не происходит преобразований структурных и семантических свойств слов и их функций.

Зона синкретизма В.В.Бабайцевой, предложенная в начале 80-х годов, на наш взгляд, отразила уже тогда существовавший в русской лингвистике подход к устройству грамматического значения как к градуальному континууму и вскрыла механизм преобразования единиц с учетом их семантики, формы и грамматических признаков. (Ср. со

шкалой релевантності Дж.Байбі в її когнітивно-психологічній концепції, теорією *грамматикалізації* Х.Лемана і Т.Гівона) [1].

Найменування *транспозиція форми, граматическа деривація, морфолого-синтаксический спосіб образования слов* переводять цей процес із сфери дії морфології в словообрання і лексику і розглядають його як спосіб розширення лексического складу частей речі і джерело обогачення словарного корпусу мови.

Краткий обзор метаязыковой стороны теории процессов переходности дает представление о многосторонности охвата явлений и понятий, использованных для обозначения операций с единицами языка в тексте (речи, дискурсе), но остающихся разрозненными, действующими по разным направлениям, хотя и представляющих собой во многом одну сущность — звукобуквенное тождество отдельных форм, иногда семантически близко связанных, а часто совсем различных, — но являющихся единицами разных уровней языковой системы.

Проанализированные термины в рамках указанной теории подтверждают неизменное внимание русистики к содержательной стороне лингвистических единиц, в какой-то мере объясняемое сейчас изоляционистским этапом в развитии отечественного языкознания. Современный же акцент на семантику форм в европейской и американской лингвистике признается новым вектором в языковых исследованиях, приведшим к смене научных парадигм на рубеже XX и XXI веков.

Всеми признается, что весь прошлый век в лингвистике прошел под влиянием сосюрских идей признания языка как знаковой системы. Еще в «Курсе общей лингвистики» Ф. де Соссюра было отмечено, что пока данная истина не будет излагаться на первой же странице общих трудов по лингвистике, эта наука не будет иметь прочной основы.

Вместе с тем ни в одном из существующих терминов по теории процессов переходности не отражено знаковое понимание явления, которое пронизывает всю знаковую языковую систему. Так, общеизвестно, что фонологическая омонимия проявляется в позициях нейтрализации, лексическая омонимия/полисемия анализируется как парадигматические свойства единиц данной подсистемы, морфологическая омонимия затрагивает все единицы: морфемы, клитики, словоформы, грамматические классы частей речи и лексико-грамматических разрядов.

Таким объединяющим, интегрирующим концептом, в котором отражается знаковая природа этого феномена, как нам представляется, могло бы стать понятие *амбивалентности* — неоднозначности языковых единиц. Регулярный и систематический характер явлений переходности и омонимии делает вполне оправданным их объединение в понятийной сфере термина *ambiguities* — *неоднозначности*. Концептуальная сфера этого термина вобрала бы в себя весь объем сущностей: и явления омонимии, и многозначности языковых единиц на всех уровнях, в которых проявляются основополагающие свойства языкового знака. В первую очередь его неоднозначность, многофункциональность, асимметрия формы и содержания, кроме, пожалуй, одного — его немотивированности, которая в работах последних лет в новых направлениях лингвистики оспаривается, в частности в теории «иконичности» грамматического значения [1, 303]. В таком случае термином *амбивалентность* подчеркиваются главные отличительные черты языка, признаваемого естественной семиотической системой и определяемого как «когнитивный процесс, реализуемый в коммуникации» [2, 54]. Кроме того, понятие неоднозначности более приемлемо для современного аналогового представления языковой системы в виде замкнутой цепи, сегменты которой мысленно соотносимы с разделами фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса и соединены друг с другом «пограничными» звеньями, обладающими двойственной природой и входящими по одним признакам в одно звено, по другим — в другое, соседнее, или, точнее, будучи одним звеном, активизирующие в своей структуре попеременно свойства разных единиц.

Таким образом, эти «пограничные» амбивалентные единицы вычленяют в языковой системе те элементы, которые осуществляют связь противопоставленных единиц.

Сфера действия предлагаемого термина может покрыть многие конфликтные зоны в морфологии: и проблему поисков инвариантности в случае многозначности грамматических форм, и природу синкретичных, «гибридных» слов, и явления диспропорции между формой и

значением, и пути «снятия» грамматической омонимии, и неоправданного выделения в ее рамках новых частей речи и др.

Признавая огромные достижения русистики в понимании и постановке целого комплекса проблем, связанных с неоднозначностью морфологических единиц, в накоплении наблюдений над этими фактами, все-таки приходится отметить, что не все наработанное ранее можно принять безоговорочно.

Так, в свете новых данных когнитивной семантики, психолингвистики, особенно изучения процессов порождения и восприятия речи, а также усвоения языковых знаний многие предложенные до сих пор в лингвистике пути разрешения омонимии ставятся под сомнение.

Традиционный взгляд на алгоритм распознавания частеречной или разрядовой отнесенности единицы и установление ее значения при совпадении формы предполагает апелляцию к грамматическому окружению, если же в этом случае невозможно осуществить грамматического отождествления, прибегают к унификации по образцу более дифференцированных классов, помимо прочего, может привлекаться и дальнейшая сегментация уже внутри формы, т.е. вступают в действие законы комбинаторики единиц. Ср., например: *Выступление интересно – Рассказывать интересно – Слушать интересно; Глубокая пропасть – Пропасть дел; Зло сказано – Зло наказано* и под.

В.Н.Ярцева в этом случае открывает действие законов давления системы, ряда, позиции [3, 52]. В частности, давление позиции выражается, по ее мнению, в том, что в языках с определенным порядком слов место, занимаемое словоформой, функционально маркировано, и это может сказаться на его лексической модификации. Таким образом устанавливается связь лексического значения с его синтаксическими потенциями и вместе с тем зависимость лексического значения от его синтаксического использования.

Однако в истории лингвистики уже звучали предостережения о неодинаковом характере явлений, подводимых под общий термин «омонимия», выступали против навязывания грамматике различий, не находящих формального выражения, утверждали, что «разрешение синкретизма происходит в «идеальной» цепи» элементов (в языковой системе) в целом [4, 90], считали, что чем совершеннее становятся средства распознавания, «тем более убеждаемся, что связь между отдельными явлениями языка гораздо теснее, чем кажется» [5, 45].

Естественно, что на многие вопросы, касающиеся понимания языка, усвоения значений слов, точных ответов пока нет ни у кого.

Продолжаются споры и о том, что первично в отношении распознавания грамматической природы слова: синтаксис или семантика. Представителями соответственно двух школ устанавливается разная приоритетность в этом процессе.

Пока не будет решен вопрос о том, как происходит опознавание слова и лексический доступ к словарной статье в ментальном лексиконе, который имеет, кроме других, и морфологическую организацию, что признается сторонниками как логогенного, так и сателлитного устройства ментального лексикона [1, 236-238], утверждать традиционный способ распознавания омонимии – значит неадекватно представлять ментальные процессы, реализуемые в языке.

К основным задачам теории *амбивалентности*, решенным с разной степенью полноты, можно было бы отнести в настоящее время дальнейшее выявление классов амбивалентных лексем; установление потенций, приводящих к амбивалентности (например, идея трактовки семантики имен существительных как носителей воплощенных признаков [6, 241], из которой следует, что сами слова с признаковыми значениями могут регулярно представлять имя); изучение временно амбивалентных структур с определением в них места, где происходит разрешение неоднозначности в пользу одного из возможных значений; выявление диахронной или синхронной природы амбивалентности и т.д.

Предложенное понимание амбивалентности морфологических единиц позволит взглянуть на многие проблемы, пронизывающие всю систему русского языка под новым углом зрения и объяснить многие вопросы, до сих пор до конца не решенные в рамках традиционной русской лингвистики.

Трудно сомневаться в целесообразности введения и актуализации этого концепта в морфологии, так как с его помощью допустимо:

- 1) установление принадлежности анализируемого явления к сущностной стороне языка как знаковой системы;
- 2) признание наличия в этой системе пограничных звеньев, цементирующих ее благодаря своей двойственной природе;
- 3) определение интегрирующей роли термина *амбивалентность* по отношению к разнородным явлениям, стоящим за ним;
- 4) подтверждение прототипической организации языковых концептов в лингвистическом континууме по принципу «центр – периферия»;
- 5) закрепление за амбивалентными явлениями в морфологии положения зависимой и аморфной периферии.

1. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления /Под ред. А.А.Кибрика, И.М.Кобозевой и И.А.Секериной. – М., 2002.
2. Кубрякова Е.С. Актуальные проблемы изучения словообразовательных систем славянских языков //Научные доклады филологического факультета МГУ. – М., 1998. – Вып. 3.
3. Ярцева В.Н. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка //Исследования по общей теории грамматики. – М., 1968.
4. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка //Новое в лингвистике. – М., 1960. – Вып. 1.
5. Потенция А.А. Из записок по русской грамматике. – М., 1958.
6. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. – М., 2000.

ОТОБРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ЧЕЛОВЕКА В ЯЗЫКЕ

Н.М.Кольцун, Г.А.Черезова

*(кандидаты филологических наук, доценты,**Измаильский государственный гуманитарный университет)*

Стаття присвячена аналізу мовних засобів, які виражають статусні відносини носіїв російської мови – мешканців українського Подунав'я.

The article deals with the analysis of the language means that reflect status relations of Russian native speakers, Ukrainian Danube Region residents.

Русский язык, являющийся в течение столетий объектом лингвистического изучения, по-прежнему находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что он, как и любой другой язык, находится в постоянном развитии и подвергается определенной модификации; с другой стороны, изменение научной парадигмы языкознания от структуралистской к антропоцентрической стимулировало интерес к изучению русского языка в социолингвистическом, психолингвистическом и когнитивном аспектах.

Антропоцентрическая парадигма современного языкознания базируется на анализе человека как языковой личности, которая, как известно, принадлежит к определенной культурной и этнической общности. Подход к языковой личности с позиции ее места в определенном обществе, проблематика взаимосвязей между личностью и социумом в социолингвистическом аспекте подробно рассматриваются в работах Ю.Н.Караулова, Л.П.Крысина, М.В.Китайгородской, Н.Н.Розановой и др. Материалом исследования российских ученых является русская речь жителей Российской Федерации. Русский язык среди других языков народов РФ, безусловно, обладает самым высоким социальным статусом, он является демографически наиболее мощным, универсальным по объему выполняемых коммуникативных функций и обладает наиболее высоким социальным престижем.

Предметом нашего внимания являются языковые средства, выражающие статусные отношения носителей русского языка - жителей украинского Придунавья. История миграции населения в этом крае создала особый языковой ландшафт, который в зависимости от историко-политических условий подвергался определенным изменениям, но тем не менее характеризуется сложившейся на протяжении веков специфической интерязыковой системой. Население междуречья Днестра и Дуная многонационально: по итогам Всеукраинской переписи 2001 года, украинцы составляют 35,8%, болгары – 24,8%, русские – 17,7%, молдаване – 15,25%, гагаузы – 4,6%, др. – 1,9%. Функцию языка межнационального общения на данной территории по-прежнему выполняет русский язык.

Современной лингвистикой накоплен богатый опыт социолингвистического анализа: описаны формы существования языка, социальная маркированность языковых единиц, соотношение социальной дифференциации языка и функционально-жанрового членения речи, исследованы социальные различия говорящих и их речевое поведение, представлены образцы социально-речевого портретирования носителей языка. Однако такие вопросы, как типология коммуникативной стратегии людей в условиях ситуативного и социального неравенства, аппарат изучения показателей социального статуса человека, требуют более глубокого анализа.

Статусные отношения предполагают неравноправие коммуникантов и могут быть рассмотрены с учетом субстанциональных и реляционных признаков. К субстанциональным показателям обычно относят пол, возраст, национальность, культурное и социальное происхождение, а также образование, профессию и степень владения языком, а к реляционным характеристикам – положение в социальных структурах, выражаемое в терминах социального и ситуативного неравенства.

Принимая во внимание субстанциональные и реляционные признаки статусных отношений в языке, В.И. Карасик предлагает трехкомпонентную формулу измерения социального статуса человека: индекс — вектор — репрезентация, где индекс выражает социально релевантные характеристики человека (пол, возраст, образование и т.д.), вектор характеризует позицию участника общения как вышестоящего или нижестоящего, а репрезентация показывает способ фиксации такой позиции, например, как маркированное самопринижение или подчеркнутое выражение почтения к адресату [1, 31].

Наиболее полно проблема статусных отношений человека в языке разработана в современной русистике Л.П. Крысиным, в работах которого «... дано детальное описание фонетических, лексических и грамматических особенностей речи людей в ситуациях статусного неравенства, показаны статусные индексы представителей различных групп населения, объясняются социальные ограничения в сочетаемости языковых единиц, интерпретируются профессионально маркированные словоупотребления (например, прокурорское «осужденный» вместо нормативного «осуждённый»), охарактеризован речевой портрет современного русского интеллигента» [1, 30].

Создатели теории речевых актов Дж. Остин, Дж. Сёрль, Г. Грайс исходят из положения о том, что в реальных актах коммуникации люди используют один и тот же, общий для них языковой код. Однако в конкретных условиях коммуникации абсолютная идентичность кода, используемого всеми участниками общения, — явление крайне редкое.

Обращаясь к проблеме речевого общения в социально неоднородной среде, Л.П. Крысин предлагает шкалу степени неоднородности языкового кода, включающую восемь позиций. Для территории Междуречья Днестра и Дуная, языки и диалекты которой в настоящее время стали объектом исследования кафедрами ИГГУ в рамках научного проекта «Литературные языки и диалекты украинского Придунавья. Мультилингвальный атлас междуречья Днестра и Дуная», характерна языковая ситуация, когда говорящие владеют двумя (или более) общими для них языками. При этом для каждого из них один из языков может быть родным, но для процесса коммуникации это не имеет принципиального значения, так как общение может происходить то на одном, то на другом языке по взаимному согласию сторон.

На территории юга Одесской области процесс коммуникации чаще всего осуществляется на русском языке. Это касается, прежде всего, межличностного общения.

С точки зрения индекса измерения социального статуса, на разных уровнях языковой системы обнаруживаются социально маркированные способы выбора и употребления языковых средств, характеризующие степень владения языком, т.е. языковую компетенцию. Языковая компетенция допускает несколько измерений. По признаку нормативной правильности разграничивается языковая компетенция образованных людей, знающих нормативное употребление языка, и языковая компетенция необразованных носителей языка. По признаку системной правильности разграничивается языковая компетенция носителей языка, для которых этот язык является родным, и языковая компетенция тех, кто говорит на неродном языке. По признаку языкового богатства разграничивается языковая компетенция пользователей языка и языковых экспертов, владеющих разнообразными литературными стилями [1, 46].

Так, индикаторами социальной характеристики коммуникантов, указывающими на место проживания, возраст, социальное положение, уровень образования, становятся прежде всего фонетические явления.

Часто именно произношение, по мнению А.В. Занадворовой, служит своеобразной «визитной карточкой» человека, является той «одежкой», по которой встречают [2, 286].

К числу статусных маркеров следует отнести взрывной звук [Г] и фрикативный [Г̣]. По нашим наблюдениям, в исследуемом регионе в речи как представителей интеллигенции, так и других слоев населения под влиянием украинского языка и южнорусских говоров часто встречается фрикативный звук [Г̣], что указывает прежде всего на место рождения или место длительного проживания говорящих. Например, в словах *нога, голова, город*. При этом следует отметить, что замена [Г] на [Г̣] в русской разговорной речи жителей юга Одесской области, поддерживаемая нормами украинской произносительной системы, указывает и на уровень

образования человека. [Г] фрикативный используется представителями образованных слоев населения значительно реже, и крайне редко он встречается в среде гуманитариев.

Нами отмечено также характерное для русской речи жителей Украины явление диспалатализации губных в конце слова, которое встречается у представителей самых разнообразных профессиональных групп: учителей, преподавателей, студентов, журналистов, служащих, рабочих и др. Произношение твердых губных (*любоВ, сеМ, восем, насыПте*) объясняется тем, что в контактирующем украинском языке губные согласные в конце слова произносятся твердо.

К региональным фонетическим особенностям, находящимся за пределами литературной нормы, следует отнести и частичное «еканье» и «оканье» (*этО, мОтор, тЕбе, сЕло*), смягчение непарных твёрдых [Ц], [Ж], [Ш], особенно в словах интернациональной лексики (*приватизация, легализация*), отвердение непарного мягкого [Ч] и произношение сочетания [ШЧ] в таких словах, как *щука, щетка, щавель*, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова (*дуБ, холоД, саД*) и ассимиляции по мягкости (*стель, зонтик*).

В речи носителей русского языка, находящихся в украинском речевом окружении и представляющих такие слои населения, как работники сферы обслуживания, рабочие, жители сельской местности (в том числе и сельская интеллигенция), представители среднего и малого бизнеса, наблюдаются многочисленные отклонения от акцентологических норм. В ряде случаев характерное для разговорной и просторечной форм языка ударение оказывается устойчивым в связи с тем, что в украинском языке оно считается нормой.

Наблюдаемые и потенциально возможные в русской речи жителей Придунавья ошибки в постановке ударения объясняются прежде всего сложностью акцентуационных парадигм русского языка. Среди имен существительных можно выделить ряд слов с неподвижным ударением (например: *тóрты, пóрты, шáрфы, бáнты* и др.), для которых типичной акцентологической погрешностью является перенос ударения на флексию при формообразовании. И напротив, для слов с подвижным ударением характерна фиксация акцента на одном и том же слове в пределах парадигмы (ср.: *герб, деньги* и др.).

Ошибки в области ударения можно наблюдать в словах различных частей речи, однако наибольшее их число встречается в глагольных формах. Как известно, древней особенностью русского языка является передвижение ударения на флексию в формах женского рода прошедшего времени и на первый слог в формах мужского, среднего рода и мн. числа. В настоящее время, по подсчетам Б.Н.Головина [3, 76], эта тенденция актуальна для 280 русских глаголов. Эту группу составляют односложные глаголы типа *брать, спать, пить, быть, знать, дать*, а также их производные. Этой же закономерности подчиняются и глаголы со связанными корнями -НЯ-, -ЧА- (*понять, нанять*), а также некоторые другие лексемы (*запереть, умереть* и т.д.). В современном украинском языке наблюдается иная акцентологическая картина в лексемах с древнейшими односложными основами: ударение на основе сохраняется только в формах мужского рода, в остальных же формах прошедшего времени ударной оказывается флексия. Например: *пережѝв, пережѝлá, пережѝлó, пережѝлѝ, передáв, передалá, передалó, передалѝ, пролѝв, пролѝлá, пролѝлó, пролѝлѝ, подáв, подалá, подалó, подалѝ, обняв, обнялá, обнялó, обнялѝ*.

В современном русском языке в формах женского, среднего рода, а также во множественном числе возвратных глаголов прошедшего времени ударна флексия, в форме мужского рода – чаще всего постфикс. Например: *принялáсь, принялóсь, принялѝсь*, но *принялся; занялáсь, занялóсь, занялѝсь*, но *занялся*. В современном украинском языке такой стабильности не наблюдается. Например: *перѝбрався, перебрáлася, перебрáлося, перебрáлися*.

В полных страдательных причастиях прошедшего времени и в кратких формах мужского рода современного русского языка ударным является суффикс -ЕНН-, -ЕН- (*введѝнный – введѝн, ввезѝнный – ввезѝн, изменѝнный – изменѝн*). В украинском языке в данных глаголах используется суффикс -ЕН, и ударение фиксируется на корневой морфеме (*ввѝдений – ввѝден, ввѝзений – ввѝзен, змѝнений – змѝнен*). В кратких формах женского и среднего рода, а также во множественном числе в русском языке ударна флексия, в украинском – ударение остается в пределах основы. Ср.: *ввезенá, ввезенó, ввезены, введенá, введено, введены, измененá, измененó*,

изменены (рус.) – *ввезена, ввезено, ввезені, ввѣдена, ввѣдено, ввѣдені, змінена, змінено, змінені* (укр.).

Для страдательных причастий прошедшего времени современного русского языка с суффиксом -Т- характерна следующая акцентологическая картина: в формах мужского и среднего рода, а также во множественного числа ударный слог входит в состав основы, в формах женского рода всегда ударна флексия. В украинском языке место ударения зафиксировано. Ср.: *прожѣт, прожѣто, прожѣты, прожѣта, прїянт, прїянто, прїянты, прїянта* (рус.) – *прїійнят, прїійнято, прїійняті, прїійнята, почат, почато, початі, почата* (укр.).

Интерес представляют также акцентологические варианты форм имен прилагательных. Нормы ударения в русском и украинском языках для этих форм различны и имеют свои особенности. Тенденции, которые наблюдаются в современном русском литературном языке, таковы: в форме женского рода ударна флексия, а во всех остальных формах ударение должно быть на основе. Например: *мудр, мудра́, му́дро, му́дры, сла́док, сладка́, сла́дко, сла́дки, то́нок, тонка́, то́нко, то́нки* и т.д. Акцентологические закономерности в формах украинских имен прилагательных зависят от места ударения в форме мужского рода. Если в начальной форме ударна флексия, то флексийное ударение будет наблюдаться и во всех остальных формах. Например: *тонкі́й, тонка́, тонке́, тонкі́, трудні́й, трудна́, трудне́, трудні́; вузькі́й, вузька́, вузьке́, вузькі́*. В тех случаях, когда в начальной форме имени прилагательного ударна основа, в формах женского и среднего рода и множественного числа ударение сохраняет свое место. Например: *му́дрий, му́дра, му́дре, му́дри, солóдкий, солóдка, солóдке, солóдки, че́сний, че́сна, че́сне, че́сні, ще́дрий, ще́дра, ще́дре, ще́дри*.

Среди всех перечисленных акцентологических несоответствий достаточно сложно определить круг лексем и грамматических форм, ненормативные варианты которых с полной уверенностью можно квалифицировать как результат интерференции. Влияние украинского языка прослеживается, по нашему мнению, в таких фактах, как *вѣрба, кратїва, глубоко́, широкó* (ср. укр.: *верба́, кропива́, глі́боко, ші́роко*), о чем свидетельствуют данные анкет, сопоставленные с исследованиями Н.Г.Озеровой, Н.П.Яковенко и др. Можно предположить также, что перемещение ударения с середины слова к его началу в полных формах страдательных причастий объясняется влиянием украинского языкового кода. Ср.: *недопечѣнный, незавершѣнный, перенаселѣнный* (рус.) – *недопѣчений, незавѣршений, перенасѣлений* (укр.).

Неосознанное изменение фонетического облика слова, основой которого являются различные процессы ассимилятивного и диссимилятивного характера, иллюстрирует речь носителей разговорно-просторечной формы современного русского языка и представлено в описываемом регионе такими примерами: *констаНтировать, дермаНтин, интриганТка, перЕтРУбация, дРУшлЯК, Ополовник, траНвай, коЛидор, компроЕнтировать, юПочка, инициНдент, мАрабель, коМфорка фАРмуга и др.*

Как отмечает В.И.Карасик, статусный вектор в общении является значимым при необходимости акцентировать неравноправие участников коммуникации либо поставить под вопрос это неравноправие [1, 32].

В современном русском языке важнейшим способом регулирования статусного вектора в общении является выбор вербальных единиц речевого этикета, в частности форм обращения к адресату, которые «...оказываются как бы привязанными к различным условиям общения, к разным коммуникативным ситуациям, к исполнению тех или иных социальных ролей» [4, 491]. Также в нем принята трехкомпонентная формула именованного человека: «фамилия, имя, отчество». В зависимости от коммуникативной ситуации участниками речевого акта при обращении друг к другу используются различные комбинации антропонимических единиц.

В любой социокультурной среде вырабатываются определенные формулы, которые обслуживают общение людей в часто повторяющихся стереотипных ситуациях. По наблюдениям исследователей русской разговорной речи Е.А.Земской, О.Б.Сиротининой, О.А.Лаптевой и др., наборы этих формул невелики в количественном отношении, устойчивы с

точки зрения их морфологической структуры и стереотипны относительно их лексической наполняемости.

В ситуации официального общения общепринятым является обращение по имени и отчеству с использованием местоимения «Вы» (*Людмила Петровна, Вы уже подготовили отчет?*; *Владимир Петрович, Вам следует подготовить отчет к четвергу*). Типичными являются ситуации, когда начальник обращается к подчиненным по фамилии или на «ты», но они, в свою очередь, пользуются только формулой «имя и отчество».

Обращение к незнакомому лицу в интеллигентной среде начинается, как правило, словами: *Скажите, пожалуйста...*; *Не могли бы Вы сказать...*; *Простите...* и др. Апеллятивные формы «господин», «госпожа», «сударь», «сударыня» практически не используются в качестве обращения.

В других социальных слоях самыми распространенными формами личного обращения являются термины родства, наименования некоторых социальных ролей или слова, именующие человека по его принадлежности к лицам мужского или женского пола: *мамаши, папаша, дед, бабушка, дедуля, бабуля, отец, мать, дочка, сынок, брат, браток, братан, сестренка, сеструха, друг, земляк, хозяин, хозяйка, парни, девки, девушка, женщина, мужчина, тетя, тетенька, дядя, дяденька* и др. Ряд апеллятивов, занимающих подобную синтаксическую позицию, несет на себе печать низкой культуры или указывает на принадлежность к чуждой социальной среде: *братан, кореш, шеф, начальник, командир, мужик, братва* и др.

Формы обращения могут выявлять социальную иерархию, а при равенстве социальных статусов выражать личное отношение к партнеру. Меняя форму обращения, можно подчеркнуть формальность или неформальность отношений. Сходную функцию могут выполнять и некоторые этикетные формы: *добрый день, приветствую вас, здравствуйте, привет, пока, всего хорошего, до свидания* и др.

Таким образом, описание средств русского языка, выражающих статусные отношения, подтверждает тезис о том, что речь является важнейшей характеристикой социального положения человека, а выбор языковых единиц зависит от ситуации речевого общения, от его целей и от адресата.

1. Карасик В.И. Выражение статусных отношений средствами русского языка // Русский язык в современном обществе: (Функциональные и статусные характеристики). – М., 2005.
2. Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. – М., 2003.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1980.
4. Крысин Л.П. Речевой портрет представителя интеллигенции // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. – М., 2003.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ ЗЕМЛІ У МОТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

І. Б. Циганок

(кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

Стаття посвячена описанню вербальних виражень концепта земля в творчестве выдаючоїся української поетеси сучасності Ліни Костенко. В научному дослідженні автор доводить, що вказаний лейтмотив виступає багатозначним завдяки образності стихотворної структури.

The article describes the verbal manifestation of concept earth in the poetry by outstanding Ukrainian poetess Lina Kostenko. In this research the author demonstrates that analyzed concept has multiple meanings due to the imagery of the poetic structure.

Для сучасної художньої лінгвоконцептології у взаємодії з лінгвостилістикою значний науковий інтерес становлять літературно-художні концепти, які вивчають філологи в окремому художньому творі або в ідіостилі митця слова. У цій галузі відомі праці С. Я. Єрмоленко [1], Л. В. Кравець [2; 3], Л. Ю. Фатєєвої [4], І. Б. Циганок [5] та ін.

Мета пропонованої статті – дослідити вербальні вияви, семантику, функційну специфіку одного з ключових концептуальних понять *земля* у мотворчості Л. В. Костенко.

Під концептом розуміємо результат пізнання навколишнього світу людиною, цілком ідеальне утворення, що відображає багатовіковий досвід і специфіку національної культури. Концептуальні поняття виступають як культурні коди певної нації, котрі передаються від покоління до покоління, засвоюються разом з мовою, «у поетичних творах вони є своєрідними «концептуальними матрицями», які визначають розвиток поетичної мови і становлять основу культурної комунікації» [2, 194].

У концептуальній системі поезії Л. В. Костенко одним із ключових є лейтмотив земля. В. В. Жайворонко дає таке його тлумачення у словнику «Знаки української етнокультури: «земля (зменшено-пестливе – земелька) – верхній шар земної кори, а також уся земна куля як місце життя людей. За язичницькими уявленнями, з давніх-давен земля шанувалася й обожувалася як мати, що дає людям усе необхідне для життя, і забирає до себе по смерті, але великого грішника свята земля може не прийняти, і тоді він тиняється по землі неприкаяним; у народній уяві виступає персоніфікованою істотою, тому не можна бити кием по землі, бо їй болять, і це великий гріх;.. свята земля не терпить пролиття крові, особливо невинної, пролиту на землю кров треба відразу ж засипати землею, щоб не побачило її сонце; земля уособлює також могилу, країну, край, державу, землю обітованну; вживається в значенні важливий (пуп землі), далеко (тридев'ята земля) тощо» [6, 243-245].

Згідно з етимологічним словником, земля – ґрунт, суходіл, планета сонячної системи. За коренем і значенням праслов'янське. Ця форма розвинулася з праслов'янського *zemja «земля» внаслідок змін *mj у ml ... Праслов'янське *zemja утворено за допомогою суфікса -j-а від іменника *zeme «земля»... літературне *земний*, тобто належний земній кулі, вживається на відміну від *земляний*, належний землі, ґрунту. У слова *земля* значення *планета* вторинне; фіксується з XVI століття, коли М. Коперник створив геліоцентричну систему і довів, що Земля – одна з планет Сонячної системи... [7].

В історичному романі «Берестечко» та окремих віршах Ліни Костенко концепт *земля* репрезентовано у широкому семантичному спектрі, як-от:

- ґрунт: *Їх вивертають з ґрунту лемеші. А поле заростає блекотою* [8, 142];
- Батьківщина (Україна): *Я ж не тікаю. Це ж земля моєї матері* [8, 14]; *Не сійте зради на моїй землі* [8, 118];
- батьківщина (спадок): *Маєток маю, землю свою отчу* [8, 105];
- чужина: *Ви ж до чужих земель не слані. – кого ж ви зрадили коли* [8, 34];

- усі країни: *Пійти всіх земель говорять всі до світу* [8, 93];
- окупована територія: *В поневолених землях тримати сумно дозир* [8, 125];
- вільна територія: *Скриплять вози – кудись на пустошах, на вільні землі, людський неужиток* [8, 24];
- святиня (свята земля): *Господь їм землю дав обітовану і море перед ними розпустив* [8, 133]; *Земля обітована – вона ж під нами, ось вона* [8, 133];
- могила: *Так їй і треба, земля їй розпадина* [8, 59];
- планета: *Юдоль плачу, земля моя, планета,..* [9, 280];
- панцир черепахи: *Земля – це панцир черепах, лежить, не змита і грозою* [9, 199];
- народження: *На землю прийде гетьман слова, Богдана п'яним назове* [8, 38].

Переважно поетесою актуалізовано цю контекстему з семантикою просторового поняття, що означає частину території України, завдяки чому створено правдиву тональність оповіді, яка виступає засобом історичної конкретики. Наприклад, у романі «Берестечко» таким чином подано докладну історичну хроніку боротьби українців за Вітчизну у багатьох контекстах типу: *І я, славетник, вершень перемоги, я вільний гетьман вільної землі* [8, 47]; *Шовкова тля, індики гонорові, землі моєї західний Батий* [8, 80]; *Ми, вільні люди вільної землі, тавро поразки маєм на чолі* [8, 133].

Відображаючи помисли і переживання Богдана Хмельницького, за допомогою контекстами земля Ліна Костенко часто репрезентує її в опозиції вільна територія – окупована територія: *Не темний бунт, не чорне віроломство, не на розбій нагострені шаблі, не ради слави і не задля помсти, - а за свободу рідної землі* [8, 101]; *На сплюндрованих землях, де вже не живуть гончарі* [8, 125]. На нашу думку, лексема земля у «Берестечку» є семантичним стрижнем ліричних відступів – історичних екскурсів, як-от: *На цій землі, слізьми політій, не впишеш кров'ю на гербі - ні слави Речі Посполитій, ні слова доброго собі* [8, 97].

Семантика концепту земля контекстуально ускладнюється описами внутрішнього стану персонажів історичного роману, зокрема, моделюванням психологічного портрету гетьмана, наприклад:

- тривога: *Та щось мені щоночі, щодня той кінь летить у степах навмання летить без дороги летить без упину на землю ронить криваву піну* [8, 59];
- розчарування: *Тепер уже нема тих ярмарків. Тих діточок, того земного раю* [8, 114];
- кохання: *Та що зі мною? Ані руш з місця. І хто це землю так розколював? Ти із мене, лицарю, не смійся. Ти своєю пані теж, мабуть, кохав* [8, 73];
- гнів: *... за муку мою страсну, за те, що в неволі клякну – ох же ж і встану, ох і струсну, ох же ж об землю і хряпну* [8, 15].

Образ землі - один із концептуальних складників мовосвіту Л. В. Костенко, він глибоко національний. Вислів: *Ми, вільні люди вільної землі, тавро поразки маєм на чолі* [8, 133] став образним вираженням не лише національної сутності народу, але й характеру історичного роману і самої поетеси. Цим прикладом проілюстрований один із основних етномаркованих змістів, послідовно втілюваний у поетичній мові авторки: земля - мати, це життєдайна сила та основа національного й особистого буття: *Я ж не тікаю. Це ж земля твоєї матері* [8, 117].

Поетеса порівнює землю з жінкою, чим підкреслює природність, людяність останньої. Взаємодію цих понять змодельовано на основі емоційного сприйняття людини, як-от: *ця жінка чомусь здається такою земною* [8, 150].

Семантичне розгортання концепту земля зумовлене також його вживанням у значенні Батьківщина. Своє ставлення до Вітчизни поетеса виражає завдяки присвійним займенникам *моя, наша, своя*, епітету *рідна*, який ужито з інтимізуючою стилістичною функцією у поданих нижче контекстах: *Тепер стирчиш над рідною землею, як вивороть - корінням догори* [8, 8]; *Земле ж моя, нащо ти рожаїста* [8, 15]; *І всі плевели вже посіяні в землю нашу* [8, 158]; *Ба, може, часом гетьману потрібно пройтися пішки по своїй землі* [8, 25].

Семантико-функційне розмаїття досліджуваного концепту в індивідуально-авторському осмисленні поетеси засвідчується такими епітетами: *рожаїста, медова, жива, щедра, розлога, шорстка, тверда, невір-земля*, наприклад: *Там, за порогами, в степах, де землі щедрі і розлогі...* [9, 198]; *жива земля* [9, 30]; *земля тужавіє, тверда* [9, 199]; *Немає вже медової*

землі. *Рознищили пани і королі* [8, 147]; *Дрімотні міни – круглі черепахи в землі шорсткій ворущаються, повзуть* [9, 58]; *Хоч би в невір-землі, а то у тебе ж дома* [8, 18].

У нижчеподаному контексті з «Берестечка» перед читачем постає образ землі, через який поетеса втілює ідею про те, що обітованна земля – це і є твоя рідна Вітчизна. Завдяки інтимізуючій стилістичній функції, досягнутій уживанням частотних особових і присвійних займенників, Ліна Костенко наголошує:

*... Земля обітованна –
Вона ж під нами, наша, ось вона!* [8, 143].

На основі подальшої розгорнутої метафори створено поетичний опис багатства землі, її щедрот, людяності населення, як-от:

*Та ще ж яка, мій Господи, багата!
Лісами щедра, зерном золота.
Міцна зелом, скотиною рогата.
Народом добра, вірою свята.
Хто тут не жив!*

*А в нагороду
Хто вдячен був цьому народу?!* [8, 143].

За нашими спостереженнями, землю у мовотворчості поетеси метафоризовано концептосферами:

- людина – частина людського організму: *Так наступили цій землі на груди, що й стогін вже не вирветься з грудей* [8, 144]; *Для глядачів тут сцена закрута, де чорний беркут з крилами наопашки хребет землі до сонця поверта* [9, 222];

- людина – дії людини: *В поневолених землях тримати сумно дозир* [8, 135]; *А раз ви зрадники, то й зрадники, то можна й землю зарівнять* [8, 39]; *Земля кружляє у космічній вальсі* [9, 39];

- предмети – артефакти: *Для них ці землі тільки ласий кусень* [8, 143] тощо.

Завдяки метафоричному динамізму в структурному і семантичному планах поетеси вдається репрезентувати персоніфіковану контекстему земля на рівні філософського узагальнення, чим акцентувати увагу читачів на вічності землі, її цінності для людства, бережливому ставленні до неї. Цю ідею представлено в завершальному контексті поезії «Хутір Вишневий»:

*Землі хоч тисячу століть –
вона не втішиться, не звикне,
що кінь в степу не заірже,
що вже нема верби тієї,
де мертвий хутір стереже
могилу матері твоєї... [9, 199].*

Як свідчить приклад, образними асоціатами досліджуваного концепту виступають *степ, кінь, який не заірже, всохла верба, мертвий хутір, могила матері*. Щоб наше довкілля не зникло, слід бережно використовувати ресурси землі і більше не допускати Чорнобильської катастрофи. Як пересторога людству сприймається поезія «Летючі крони голубих дерев», особливо її останні рядки: *А де тепер не зона на землі? І де межа між зоною й не зоною?!* [9, 203].

Словесне вираження поняття земля представлено іменниковими формами: *земля її розпадина* [8, 59]; *це що за нещастя корчиться там на землі?!* [8, 159]; *...достойно жити можуть на землі* [8, 23]; рідше прикметниками: *ця жінка чомусь здається такою земною* [8, 160]; *Вкопай тепла земного* [9, 31]; *Проходить осінь, посмішка землиста* [9, 33]; *Хай вибухне земна твоя пралють* [9, 259].

Отже, концепт земля у мовотворчості поетеси вживається на позначення спадку, Батьківщини, України, території (окупованої, вільної), святої землі, планети тощо. Ліна Костенко віддає перевагу метафоризації контекстеми на основі асоціювання з назвами частин тіла, діями людини, артефактами. Вербалізується за допомогою іменників, прикметників. Завдяки сполученню лейтмотиву з присвійними займенниками *моя, наша, своя*, а також

епітетами досягнуто інтимізуючої стилістичної функції, позитивних і негативних конотативних відтінків.

Подальші дослідження вбачаємо у цілісному вивченні концептосфери поетичного дискурсу Л. В. Костенко.

1. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. – К., 2009.
2. Кравець Л. В. Метафорична репрезентація концепту «час» в українській поезії ХХ ст. // Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка. – К., 2007.
3. Кравець Л. Динаміка метафори в українській поезії ХХ століття. – К., 2012.
4. Фатєєва Л. Ю. Концепт воля в поезії Тараса Шевченка // Лінгвістичні студії. – 2009. – Вип.18.
5. Циганок І. Б. Вербалізація концепту *душа* у романі «Берестечко» Л. Костенко // Теоретична і дидактична філологія. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип.12.
6. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури. – К., 2006.
7. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. – К., 1989.
8. Костенко Л. Берестечко: історичний роман. – К., 2010.
9. Костенко Л. Річка Геракліта. – К., 2011.

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

<i>Верховцева І.Г.</i> Українське Подунав'я в етноконфесійних слов'яно-романо-тюркських відносинах.....	3
<i>Докашенко В.М.</i> Зміни в національній структурі населення Донбасу (за матеріалами переписів населення 1989 та 2001 рр.).....	9
<i>Докашенко Г.П.</i> Професійно-технічна освіта в системі міграційних процесів повоєнної радянської держави (історико-політологічний аспект).....	16
<i>Ефимов О.В.</i> Алкоголізм как социальная проблема (на материалах Арзамасского уезда Нижегородской губернии).....	23
<i>Кормильцева Ю.В.</i> Держава і профспілки: вітчизняний та зарубіжний досвід законотворчості.....	27
<i>Тарасюк Л.С.</i> Поняття «воцерковлення» в народній релігійності.....	32
<i>Татаринев І.Є.</i> Уніформа лінійної піхоти Росії під час російсько-турецької війни 1787-1791 рр.....	36
<i>Церковна В.Г.</i> Українці Південної Бессарабії (XIX ст.).....	40
<i>Чорна Л.В.</i> Гагаузька колонізація Буджаку у XVIII – XIX ст.	45

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

<i>Глушук С.В.</i> Работа над русским глаголом в условиях близкородственного окружения.....	49
<i>Губанихина Е.В.</i> Формирование основ здорового образа жизни студентов как подсистема воспитательной деятельности вуза.....	55
<i>Замашкіна О.Д.</i> Ретроспектива проблеми інклюзивної освіти в Україні.....	61
<i>Звскова В.К.</i> Організація культурно-дозвіллевої діяльності учнів як чинника їх залучення до здорового способу життя.....	66
<i>Золотарева В.С.</i> Межкультурное общение как аспект обучения иностранному языку.....	70
<i>Іванова Д.Г.</i> Соціально-педагогічний супровід підлітків із дистантних сімей: регіональний досвід.....	75
<i>Казнодзей О.В.</i> Критерії та показники почуття гідності в учнів початкових класів.....	81
<i>Кічук Н.В.</i> Компетентнісно-орієнтована професійна підготовка педагога: деякі світові досягнення та українські перспективи.....	85
<i>Мірошніченко О.В.</i> Організація самостійної роботи студентства як предмет сучасного наукового пізнання	89
<i>Сучану А.К.</i> Феномен тьюторства в педагогіці вищої школи.....	92

<i>Труфкіна М.В.</i> Інформаційний компонент дослідницької культури майбутніх філологів.....	98
<i>Чиж С.Г.</i> Інтерактивні методи навчання як педагогічний ресурс розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів.....	101
<i>Щенникова С.В.</i> Интегративная модель подготовки будущих педагогов к творческой деятельности	105

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Літературознавство

<i>Вихрова Н.Н.</i> Славянофильская газета «День» (1861-1865) о женском вопросе.....	111
<i>Ким Е.С.</i> Мотив «страха» в произведении С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь».....	117
<i>Кошелев А.В.</i> «Я сразу увидел <...> что меня принимают не за того».....	121
<i>Кошелев В.А.</i> О «временах года» в поэзии Лермонтова.....	126
<i>Морева Т.Ю.</i> Пушкинские традиции в творчестве В.Ф. Одоевского.....	132
<i>Перзекє А.Б.</i> Семантический узел «отцовства и сыновства» в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник».....	136
<i>Раковская Н.М.</i> Парадоксальный мир Л. Шестова	142
<i>Терешкина Д.Б.</i> Печатные «Четьи-Минеи» Дмитрия Ростовского в книжных собраниях: к вопросу о бытовании книги в народной среде.....	147
<i>Томчук О.Ф.</i> Переклад як форма міжлітературних взаємин у неокласичній концепції О. Бургардта-Юрія Клена.....	154
<i>Фокина С.А.</i> Авторский миф М. Цветаевой в цикле «П. Э.».....	160

Мовознавство

<i>Батулина А.В.</i> Композиционно-стилистическая организация религиозной публицистики.....	164
<i>Гончар Н.М.</i> Функціонування української мови у болгаромовних селах Подунав'я....	169
<i>Іванова Н.Д.</i> Концепт <i>СТЕП</i> у художньому тексті.....	173
<i>Колесникова Л.В.</i> Проблема амбивалентности морфологических единиц русского языка.....	177
<i>Кольцун Н.М., Черезова Г.А.</i> Отображение социального статуса человека в языке.....	181
<i>Циганок І.Б.</i> Вербалізація концепту землі у мовотворчості Ліни Костенко.....	186

Науковий вісник Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

*Зважаючи на свободу наукової творчості,
редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.
Відповідальність за достовірність матеріалів, фактів несуть автори публікацій.
Редакційна колегія має право редагувати та скорочувати текст.*

ЗОВНІШНІ РЕЦЕНЗЕНТИ

*Луцан Н.І. – д. пед. н., проф., Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника
Орехова Л.О. – д. філол. н., проф., Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
Красовський В.М. – к. іст. н., доц., Одеський національний економічний університет
Форманова С.В. – к. філол. н., доц., Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».*

Підписано до друку 30. 05. 2013. Формат 60x90/8.
Ум. друк. арк. 21,3. Обл.-вид. арк. 22,0. Тираж 300 прим. Зам. № 341.

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі Ізмаїльського
державного гуманітарного університету*

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail rioidgu@ukr.net