БОРИСОВА О.В.

БИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Современная эпоха развития российского общества характеризуется переходом от индустриального общества к постиндустриальному на базе многоукладной экономики, соответствующей ей социальной стратификации, новой ценностной системы ориентаций и поливариантности стереотипов поведения. В сфере общественного сознания четко прослеживаются такие тенденции как смена общенаучной парадигмы в направлении гуманитаризации естественных наук, создание новой операционной матрицы, отражающей успехи генетики и биотехнологий. В условиях возрастания угрозы техногенной катастрофы, вызванной активной производственной и научной формами деятельности человека, ставится под сомнение абсолютная ценность философии антропоцентризма. Эта парадигма научного и общественного сознания способствовала активному движению человека по пути социально-технического прогресса, в результате которого была сильно разрушена сама среда обитания вида Homo sapiens. Необходимость восстановления экологического равновесия человечества с окружающей его средой обусловил поиск новой стратегии развития. Научные изыскания в этом направлении привели к появлению новой мировоззренческой установки, которая нацелена на снижение агрессивного наступательного потенциала человечества на свое биоокружение. Эта новая доктрина, ставшая альтернативной парадигмой социо-культурной деятельности человечества, получила название БИОЦЕНТРИЗМА.

Биоцентрическая парадигма представляет собой установку на абсолютную ценность и этическое восприятие живого во всех его формах, а также на понимание человека и человечества как части планетарного биоса. Подобная интерпретация биоцентризма была взята на вооружение Международной Комиссией по биологическому образованию (СВЕ) и является предметом научно-философских исследований члена СВЕ, доктора биологических наук, профессора М.В.Гусева (бывшего декана биологического факультета МГУ им.М.В. Ломоносова, ныне почившего), профессора А.В. Олескина. Биоцентрическая доктрина близка к такому международному научному течению как «глубинная экология» (deep ecology), представленному в трудах А.Нейса, Б.Дивола, В.Е.Ермолаевой и других исследователей.

Философско-этическая платформа этого направления основана на благоговейном отношении перед любыми формами живого и нацелена на обеспечение процветания всех видов биоса, которые обладают собственной ценностью независимо от возможности их практического использования человеком. Представители этой научной школы выступают против потребительского и хищнического отношения человека к своей среде обитания и заявляют, что люди не имеют морального права разрушать богатство и многообразие жизни, исключая случаи удовлетворения жизненно важных потребностей [5].

«Глубинная экология» жестко противопоставляет себя антропоцентризму, настаивая на том, что люди суть простые граждане биологического сообщества, а не властители над другими видами. Представители этого направления ставят перед собой задачу внедрить биоцентрическую парадигму в экономические, технологические, политические и идеологические структуры, что сближает их с таким междисциплинарным направлением как биополитика.

Вполне естественно, что смена парадигм мышления – это процесс длительный, неоднозначный и противоречивый, поскольку он является формой борьбы между различными ценностными системами, за которыми стоят реальные политические, экономические и конфессиональные группы интересов. Тем не менее, «глубинные экологи» возлагают особые надежды на такое преобразование массового общественного сознания, которое позволит человечеству «внутренне дойти» до своих эволюционно-биологических корней и вобрать в себя все планетарное многообразие жизни. Эта положительная компонента нового направления имеет и свои подводные рифы, которые ставят под сомнение идеологическую направленность и скрытые установки данной философско-методологической доктрины. Так, в целях сохранения биоразнообразия «глубинные экологи» предлагают резко сократить численность людей на планете, причем в первую очередь в «перенаселенных странах третьего мира», где на протяжении всего XX века мы наблюдаем такие социальные бедствия как голод, высокая плотность населения, эпидемии, одичание. При этом замалчивается тот факт, что за избыточное потребление ресурсов нашей планеты несут ответственность страны «первого мира», существенно превосходящие прочие регионы Земли по уровню и качеству жизни.

Доминирование антропоцентризма (с лозунгом «покорения природы») и крайности самого биоцентризма в лице «глубинных экологов» (с призывом к депопуляции человечества) могут быть сняты в духе глобальной коэволюционной стратегии. Эта доктрина исходит из плюрализма всего сущего, в данном случае из объективной необходимости учета интересов процветания всего многообразия биоса и в то же время интересов человечества и каждого человеческого индивида.

Биоцентрическая парадигма задала четкий вектор развития такого научного направления как биополитика. Это междисциплинарная область исследований, которая сформировалась в 60-е годы XX века в недрах американской политологии в результате двух эпохальных процессов:

1) социализации и гуманитаризации биологии;

2) биологизации социальных и гуманитарных наук.

Ее основоположниками являются крупные политологи Л. Колдуэлл и А. Соммит. В качестве источников биополитики выступили такие науки как этология, экология, нейрофизиология, генетика, социобиология, эволюционистские теории и политология.

В последней трети XX века сложились основные биополитические школы: 1) в США – Л. Колдуэлл, А. Соммит, Т. Виджел, С. Петерсон, Р. Мастерс, П. Корнинг; 2) в Германии – Х.Флор, В. Теннесманн, П. Майер; 3) в Голландии – В.Фалгер, И. ван дер Деенен; 4) в Греции – Агни Влавианос Арванитис. Сегодня в рамках этой науки действуют такие центры как Биополитическая Интернациональная организация, Грутеровский институт права и поведенческих исследований, Европейское социобиологическое общество, Комиссия по биологическому образованию и многие другие.

В России интерес к биополитике проявился со второй половины 80-х годов XX века. Декан биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова М.В. Гусев (ныне почивший) с 1986 года начал развивать идеи, близкие биополитике, пропагандировать биоцентризм, биоэтику, биообразование. Это научное направление популяризовал в своих работах русский философ А.Т. Зуб, защитивший по этой теме докторскую диссертацию (1995). Биополитической тематике была посвящена кандидатская

диссертация его аспирантки Н. Сидякиной (1991). С начала 90-х годов XX века кандидат биологических наук А.В. Олескин начинает активно заниматься этой дисциплиной и проходит обучение в трех крупнейших биополитических школах в Греции, Германии и США. Он возглавил "Учебно-научный центр по биополитике и биосоциологии", который был создан в 1995 году как структурное подразделение биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. В 2002 году А.В. Олескин защитил докторскую диссертацию по биополитике. В 1998 году в Москве состоялся симпозиум Европейского социобиологического общества.

С точки зрения профессора А.В. Олескина, биополитика выполняет три функции: философскую, политологическую и практическую. В рамках этой дисциплины он выделяет следующие направления: природа человека, эволюционные корни человеческого общества и государства; этологические грани политического поведения людей, вклад биологии в решение конкретных политических проблем.

В пионерской работе Л.Колдуэлла по биополитике (Caldwell, 1964) особо выделялись проблемы среды обитания человека, которая страдает в результате преднамеренных или неосторожных действий человека. Причем за 22 года до Чернобыльской аварии он указал на опасность радиоактивного заражения окружающей среды, а также на биологические эффекты соединений фтора (которые до сих пор применяют в США для обеззараживания воды) и пестицидов, опасность которых была осознана лишь в 80-90-е годы XX века.

Тема воздействия человечества на живую природу подробно рассматривается и в последующих трудах Л.Колдуэлла. Он обозначает свою мировоззренческую позицию как «экологический пессимизм» в противовес «гуманистическому оптимизму», который актуализирован только на прогрессе человеческой цивилизации и оставляет в стороне негативные последствия деятельности человека и интересы всех остальных форм живого. Как мы видим, Л.Колдуэлл критикует антропоцентрическую установку с позиций биоцентризма. Он утверждает, что цивилизация создает новые, «искусственные» среды обитания, в результате чего страдает живая природа и сам человек, в генофонде которого накапливаются вредные мутации, вызывающие социально опасные формы поведения. То есть загрязнение окружающей среды негативно воздействует на нервную систему и психику человека, повышая уровень немотивируемой агрессии.

Л.Колдуэлл настаивал на необходимости заботиться о биосфере, всех входящих в ее состав системах и каждом биологическом виде. Уже в начале 80-х гг. XX века он ратовал за создание законодательства по экологической проблематике, которое стало широко обсуждаться в 90-е гг. Л.Колдуэлл считал, что предпринимаемые меры по экологической безопасности не смогут пресечь все опасные тенденции разрушения биосферы, в чем и заключался «пессимизм» его концепции. Эта позиция была четко обозначена в его докладе на заседании Ассоциации политики и наук о живом в Бостоне в 1998 году под названием «Направлено ли человечество на саморазрушение?». Взгляды этого исследователя получили поддержку в ряде работ таких крупных биополитиков как А.Сомита, Петерсона, В.Эндерсона.

В контексте данной конференции большой интерес представляют исследования крупного политолога и биополитика Р.Мастерса, которые выявили тройственную корреляцию между: 1) загрязнением окружающей среды тяжелыми металлами (Ph, Mn, Cd); 2) снижением активности серотониновой и дофаминовой систем мозга и 3) количеством импульсивных преступления (актов насилия над личностью, поджогов, убийств под воздействием неконтролируемого приступа агрессии в разных штатах США) [11]. Эта связь четко прослеживается, но при учете всех других социо-культурных факторов. Работы Мастерса можно считать антирасистскими по полученным выводам. Наблюдаемую в ряде регионов США повышенную агрессивность и преступнось у чернокожего населения (по сравнению с «белыми») Мастерс объясняет не «спецификой» африканской расы, а большей локальной концентрацией свинца и других тяжелых

металлов в жилищах негров (свинцовые белила и трубы и т.д.). Дополнительными факторами, усиливающими воздействие тяжелых металлов на мозг, Мастерс на основании своих данных называет следующие: 1) алкоголь, 2) соединения фтора (например, фторид кремния), применяемого в США для обеззараживания питьевой воды.

Исследования по проблеме нейротоксикологических последствий воздействия тяжелых металлов на центральную нервную систему проведены и в других лабораториях. Так на Биологическом факультете МГУ продемонстрировано подавление нормальной поведенческой реакции – оборонительного рефлекса – под влиянием соединений кадмия, кобальта и свинца (в комбинации с пирацетамом или гидазепамом). Нейрофизиологические расстройства, кроме соединений металлов, вызывают и широко применяемые в наши дни растворители, такие как углеводы состава C6H11 или сероуглерод. Сероуглерод подавляет активность фермента, необходимого для расщепления дофамина, что приводит к нарушению равновесия (гомеостаза) между его синтезом и расщеплением в головном мозге и влечет за собой тяжелые психические расстройства. Данные исследования выявляют те факторы загрязнения среды обитания, которые вызывают нейрофизиологические изменения, влияющие на социальные формы поведения Homo sapiens.

Наибольшее внимание проблеме охраны живого покрова планеты (биоокружения) уделяет основатель греческой школы биополитики Агни Влавианос-Арванитис, создавшая Биополитическую Интернациональную Организацию в 1985 году. Подход БИО к экологической и природоохранной проблематике биоцентричен. Главное отличие биополитики от экологического движения А.Влавианос-Арванитис видит в том, что она ориентирована на защиту всего биоразнообразия, разрушение которого по своей сути безнравственно. Греческий исследователь разработал теорию «единого тела биоса», которая постулирует единство всех биологических видов земной жизни (30 000 000), составляющих органический ансамбль планетарной жизни. Подобно целостному организму, биос зависит в своем существовании от гармонического, слаженного функционирования всех «систем органов». В роли «органов» и их систем выступают разнообразные группы живых существ. Согласно концепции А.Влавианос-Арванитис, сохранение биоразнообразия является необходимой предпосылкой оптимального, гармоничного функционирования целого ансамбля живого – биосферы.

Биоцентрические идеи, близкие взглядам А.Влавианос-Арванитис, высказал немецкий философ К.М.Майер-Абих (Meyer-Abich, 1990). Он широко применяет понятие «умвельт» как осваиваемый и своеобразно структурируемый тем или иным существом окружающий мир. Он подчеркивает, что охрана живой природы невозможна без «воскрешения чувств», притупляемых цивилизацией. Эти чувства необходимы для того, чтобы человек мог проникнуть в особые миры (умвельты), в которых живут другие индивиды и живые существа. А.М.Майер-Абих утверждает, что все объекты на планете существуют не только в качестве ресурсов Homo sapiens, но и в умвельтах других биологических видов и входят в их «функциональные сферы». Выступая с биоцентрической позиции, немецкий исследователь настаивает на признании прав всех форм живого на существование. Но не совсем ясно, как быть с вредными бактериями, вирусами, микробами и т.д., которые вызывают болезни.

Чтобы решить накопленные экологические проблемы и предотвратить техногенную катастрофу, необходимо внедрить биоцентрическую парадигму во все сферы жизни международного научного сообщества. Прогрессивно мыслящая часть человечества уже осознала, что угроза глобальной катастрофы заложена в самой теории и практике модернизации, которую необходимо приостановить. Противостоять технократическому мышлению, этике индивидуализма и культу потребительства может комплекс биологических наук, который задаст новую парадигму образовательного процесса и технологии.

Сторонники биоцентрической концепции образования считают, что следует обогатить учебные программы всех уровней знаниями о мире живого и биоцентрической системой ценностей. Необходимо не только давать молодым людям любой профессии основы биологических знаний (предметный компонент биообразования), но и воспитывать в них бережное отношение к живому покрову планеты, чувство ответственности за БИОС, понимание того, что наносить вред живой природе – не только губительно для самого человека, но и безнравственно (биоэтика). Важным элементом биообразования является установка на пробуждение у обучаемых эмпатии к биосу (способности сочувствовать, сопереживать, проецировать себя и перевоплощаться в другое живое существо). Большим ресурсом экологического воспитания является биоэстетиика – восприимчивость к красоте многообразных форм жизни – будь то цветок, завораживающий коралл или подкупающая своим изяществом бислойная липидная мембрана.

Так, в новосибирской школе по инициативе преподавателя Н. Карповой дети создают художественные произведения (картины, панно, мозаику) из биотехнологических материалов и часто на биоморфные темы ("Ресторан для котов", например). В детском саде п.Октябрьский Чердаклинского района Ульяновской области дети на занятиях по ручному труду также используют биоматериалы (тесто, листья, ягоды и др.).

В работах М.В. Гусева и Г. Шэфера обосновывается реальная возможность и назревшая необходимость рассмотрения биологии как структурной основы всей системы школьного образования. Это означает, что биология играет методологическую роль при изучении других предметов. Например, историю можно подать в ракурсе биоистории – истории взаимоотношений homo sapiens с многообразной планетарной жизнью. Многим терминам (например, война, агрессия) можно придать биологический смысл (например, "война" как борьба между биологическими видами).

В России биополитика как учебная дисциплина входит в состав учебных программ для колледжей и вузов Москвы, в том числе и нескольких факультетов Московского университета. В 1989 и 1997 гг. в Москве проводила свои ежегодные конференции Международная Комиссия по Биологическому Образованию (на базе Биологического факультета МГУ).

Согласно мнению М.В.Гусева, задача разработки и пропаганда системы биообразования «для всех» с упором на биоцентрические идеи и ценности могла бы стать делом особых активистов – «жрецов новой веры..., где-то смыкающейся с религией» [2]. Эти активисты должны вести диалог с небиологами разных призваний, нацеленный на обеспечение «Великого равновесия» - сбалансированной коэволюцией человечества и биоокружения. «Диалог» может включать следующие этапы:

- выработка языка (набор терминов и концептов) общения биологов и небиологов;
- определение круга социально важных биологических понятий;
- формулировка целей биообразования.

По всей видимости, роль таких «жрецов» вполне по плечу сетевым структурам, занятым различными вопросами биокультуры и биополитики как ее компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влавианос-Арванитис А., Олескин А.В. Биополитика. Биоокружение. Биосиллабус. – Афины, Биополитическая Интеранциональная Организация, 1993.

2. Гусев М.В. К обсуждению вопроса об антропоцентризме и биоцентризме // Вестник Моск.ун-та, серия 16 (Биология), 1991, № 1, с. 3-6.

3. Гусев М.В. Парадигма биоцентризма и фундаментальное образование.// Тезисы Международной Конференции «Биология, гуманитарные науки и образование». – М., 1997, с. 17-20.

4. Гусев М.В., Олескин А.В., Карташова Е.Р. Некоторые тенденции гуманитаризации биологии под влиянием биосферного мировоззрения.// Вестник Моск.ун-та, серия 16 (Биология), 2000, № 1, с. 3-8.

5. Ермолаева В.Е. Ноосфера, экологическая этика и глубинная экология.// Стратегия выживания: космизм и экология. (Под ред.Л.В.Фесенковой и др.). – М., Эдиториал УРСС, 1997, с. 100-115.

6. Олескин А.В. Биополитика (часть 1-3). Серия статей.// Вестник Моск.ун-та, серия 16 (Биология), 1994, № 2-4.

7. Олескин А.В. Биополитика и ее приложимость к социальным технологиям. // Вопросы философии, 1995, №7.

8. Олескин А.В. Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты. – М., 2001.

9. Олескин А.В. Гуманистика как новый подход к познанию живого.// Вопросы философии, 1992, № 11, с. 149-160.

10. Caldwell L.K. Biopolitics: science, ethics and public policy.// Yale Rev., 1964, V. 54, N. 1, P. 1-16.

11. Masters R.D. Neuroscience, genetics and society: is the study of human social behavior too controversial to study? // Pol. Life Sci., 1996, March, P. 103-104.

12. Meyer-Abich K.M. Aufstand fur die Natur. Von der Umvelt zur Mitwelt. – Munchen, Wien, Carl Hanser Verlag, 1990.

БАЗРАНОВА С.Г.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Человечество осуществляет переход к новому цивилизационному этапу – информационному обществу. В XX веке изменилось само понятие информации, усложнение и расширение которой отразило объективный процесс осознания человечеством ее роли в жизни социума. Эта роль неизмеримо вырастает с развитием новых информационных технологий, которые приобрели характер глобальной информационной революции. Информация в данном контексте представляет собой ресурс, не знающий географических и национальных границ.

Современные информационные технологии, проникая во все сферы общественной жизни, открывают перед человечеством новые возможности. Появляется быстрый доступ людей к обширной информации в любой сфере. Информационное преимущество становится важным фактором и может привести к неравенству и нестабильности в мире, к возможности манипулирования сознанием людей, а также к угрозе информационно-психологической безопасности личности. Как отметил исследователь проблем информационного общества американский социолог М. Кастельс, «способность или неспособность управлять технологией, особенно стратегическими технологиями, в большей степени формирует судьбу общества, оно может, используя мощь государства, задушить развитие технологии. Или, напротив, также путем государственного вмешательства, оно может начать ускоренный процесс технологической модернизации, способной за несколько лет изменить экономику, повысить военную мощь и социальное благополучие» [3].

В условиях становления глобального информационного общества информация становится важным фактором воздействия на сознание. Информация в современном мире не только отражает, но и конструирует социальную реальность.

Что касается нашей страны, то «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации», утвержденная Президентом России, указывает на «низкую эффективность информационного обеспечения государственной политики Российской Федерации вследствие дефицита кадров, отсутствия системы формирования и реализации государственной информационной политики» [1].

На основе ряда составляющих национальных интересов РФ в информационной сфере правомерно выделить основные направления информационной политики:

- обеспечение конституционных прав и свобод человека в области получения информации и пользования ею;
- обеспечение духовного возрождения России, сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны;

- информационное обеспечение внешней и внутренней государственной политики;
- развитие информационной инфраструктуры, формирование единого информационного пространства, развитие современных информационно-коммуникационных технологий;
- обеспечение информационной безопасности.

Содержание государственной информационной политики позволяет выделить в ее структуре две составляющие: технико-технологическую и гуманитарную. Первая из них связана с внедрением информационно- коммуникационных технологий, вторая связана с содержанием и качеством информации. Именно гуманитарная составляющая информационной политики является определяющей, поскольку характер и содержание информации оказывает непосредственное воздействие на социально-экономические, духовные и политические процессы в обществе.

Информатизация становится важным ресурсом развития России, хотя в целом отстает от развитых стран в области развития ИКТ, особенно если говорить об Интернете. Поэтому формирование информационной культуры должно стать важным направлением государственной информационной политики.

Информационная культура (ИК) являясь одной из важных составляющих информационного общества, еще не получила достаточного развития. Исходя из целей и задач информационной политики, информационную культуру следует понимать как качественную характеристику деятельности общества и личности в сфере производства, передачи хранения и потребления информации. ИК представляет собой интегративный феномен, включающий ряд структурных элементов:

- методологическую культуру, которая являясь, базовым элементом, не даст личности стать объектом манипулирования;
- правовую культуру, которая позволит каждому гражданину реализовать свои права;
- этническую культуру которая не позволит девальвировать моральные ценности в условиях трансформации российского общества и поможет восстановлению прерванной нравственно культурной традиции;
- филологическую (языковую) культуру, т.к. язык является важной культурной универсалией нации;
- технико-технологическую составляющую, которая включает в себя компьютерную грамотность, являющуюся наиболее разработанной в плане содержания и структуры, а также в плане формирования.

Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из важнейших составляющих общей культуры. ИК личности является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в различных навыках по использованию в его деятельности технических устройств: в умении целенаправленно работать с информацией, извлекать ее из различных источников и эффективно использовать; во владении основами аналитической переработки информации.

В 1993 году в Международной академии информатизации в Москве было открыто отделение информационной культуры, итогом работы которого стал выпуск серии сборников научных конференций, учебных пособий, размещение информационных ресурсов в Интернете. Различные аспекты ИК затрагивали в своих работах Н.Б. Зиновьева, Н.И. Гендина, М.Н. Вохрымева, Ю. С. Зубов и др.

В настоящее время ИК личности включает в себя культуру поиска новой информации, культуру чтения и восприятия информации, умение перерабатывать

большие массивы информации с помощью новых технологий и интеллектуальных методик (анализа текстов, контакт-анализа); умение генерировать собственные базы данных; повышение уровня коммуникационной компетентности; знание иностранных языков.

Главными задачами ИК личности выступает активизация и систематизация накопленного индивидом информационного потенциала, формирование информационного мировоззрения, вооружение обучаемых знаниями, умениями и навыками информационного самообеспечения своей учебной, профессиональной или иной познавательной деятельности.

Говоря об информационном обществе, следует отметить, что в настоящее время резко взрастает удельный вес и роль таких видов деятельности как образование и самообразование.

Знание, образование – являются неотъемлемыми характеристиками информационного общества.

По Болонскому соглашению к 2010 году 30% из общего количества изучаемых в вузе дисциплин будет составлять обязательные предметы и 70% - по свободному выбору. Изменятся формы и методы обучения: намного увеличатся количество часов на самостоятельную работу студентов, ужесточатся селективные функции высшего образования. В настоящее время образование может выступить ресурсом информационного общества. Но какое именно? В последнее десятилетие в прессе обсуждается понятие «образование» под новым углом зрения –соединения его теоретических и практических сторон. При этом образование делится на реальное, заявляемое и потенциальное [9]

Реальное – это то, которое существует в мире, главный недостаток проблема которого – снижение уровня, как среднего так и высшего профессионального образования.

Заявляемое – это то, которое должно прийти на смену реальному, т.н. Болонский процесс, в результате которого должна пройти модернизация образования.

Индивидуализация образа жизни человека в рамках социальной среды совпадает с его тягой к самообразованию, в итоге – к получению знаний, в котором он нуждается.

В информационном обществе сфера знания – эта та ось, вокруг которой «организуются» новые технологии, экономический рост, социальная стратификация. Эти компоненты информационного общества требуют трансформации образования в результате чего появится новый слой, для которого «работа со знанием» станет основой образа жизни. Суть этих умений, как нам кажется «лежит в плоскости постепенного смещения в сторону самообразования. Поэтому самообразовательные процессы, протекающие стихийно, станут обретать более осознанные и рационально организованные формы. Самообразование в качестве неотъемлемой творческой составляющей деятельности человека будет постепенно занимать господствующие позиции, вытесняя рутинные действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации // Рос. газ. - 2000

2. Зборовский Г.Е. Образование как ресурс информационного общества / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социс. - 2005. - №7. - С.107

3. Кастельс М. Информационная эпоха экономика, общество и культура/Пер. с англ. - М., 2000.

4. Кожевникова Е.М. Информационная культура как фактор повышения социальной компетентности студентов / Е.М. Кожевникова // Библиография. - 2006. - №5. - С.14

5. Леонтьева В. Вытеснит ли экранная культура книжную? / Высшее образование в России, 2005. - №9, - С.88

6. Панферова В.В. Информационная политика в современной России / В.В. Панферова // Соц. гуманит.знания. - 2005. - №5 - С.53

7. Свергунова Н.М. Формирование информационной культуры будущих специалистов / Н.М. Свергунова // Новая библиотека. - 2005. - №10. - С.22

8. Толстова Ю.Н. Школа-Вуз: разрыв увеличивается? / Ю.Н. Толстова // Соцс. - 2005. -№7. - С.107

9. Шарыгин И. Образование и глобализация / И. Шарыгин // Новый мир. - 2004, - №10. - С.73

10. Якимцева О.В. Информационная культура личности в системе непрерывного образования / О.В. Якимцева // Библиотековедение. - 2005. - №8. - С.38

БАБИЕВА Н.А., ТАЛОВА В.В.

БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В жизни человека процессы общения, коммуникации играют чрезвычайно важную роль. Поэтому неслучайно процесс общения, коммуникации привлекает внимание специалистов в самых разных областях знания: философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистики, библиотековедении и др. Наиболее активно процессы общения начали изучаться со второй половины XX века. Так, в 1950-1960-е годы наибольший научный интерес вызывали способы формализации сообщения, его кодирование и декодирование, передача информации от адресанта к адресату. Эти исследования шли в рамках новых тогда наук: кибернетики и информатики. Общение в них рассматривалось как односторонний информационный процесс, в котором наибольшее внимание уделялось способам формализации сообщения, а большая часть определений общения сводилась к идее передачи информации от автора к адресату.

В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение - это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях.

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но несинонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения также выделяются контактная, призванная удовлетворить потребность человека в контакте с другими людьми, и воздейственная, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера. Поэтому общение означает воздействие, обмен мнениями, взглядами, влияниями, а также согласование или потенциальный либо реальный конфликт.

Существует точка зрения, что базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). При этом коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь в обоих случаях несмотря на внешние различия основной упор делается на механизм, который переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия.

Таким образом, понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком). Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий. Будем считать, что за общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе. На этом основании общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации). Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура.

Многочисленные определения термина «культура», существующие в науке, позволяют отметить основное. Культура – это сущностная характеристика человека, связанная с чисто человеческой способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, в ходе которого создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми. Все, что сделано человеком или имеет к нему отношение, является частью культуры.

Самым распространенным видом трансляции культурных ценностей является межкультурная коммуникация, т.е. взаимодействие и взаимовлияние культур.

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностных ориентиров и мотиваций в системе образования. Универсальным подходом к системе образования становится обучение межкультурной коммуникации.

В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учётом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

Само понятие культуры состоит из 2-х частей – объективной и субъективной. Объективная культура включает все возможные институты, такие как экономическая система, социальные обычаи, политические структуры и процессы, а также литература,

ды искусства и ремесла. Субъективная культура – это психологические черты льтуры, включающие ценности и образцы мышления (ментальность). Вот эта бъективная культура и представляет, по мнению многих исследователей, огромную удность для понимания.

Термин «межкультурная коммуникация» в узком смысле появился в литературе 1970-х годах.

К этому времени сформировалось и научное направление, сердцевиной торого стало изучение коммуникативных неудач и их последствий в ситуациях ежкультурного общения. Впоследствии произошло расширение понятия ежкультурной коммуникации на такие области, как теория перевода, обучение ностранным языкам, сравнительная культурология, контрастивная прагматика и др. К стоящему моменту научные исследования в области межкультурной коммуникации окусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными зличиями в языковой деятельности и последствиями этих различий.

Межкультурная коммуникация как общественный феномен была вызвана к жизни практическими потребностями послевоенного мира, подкреплявшимися идеологически тем интересом, который с начала 20 в. формировался в научной среде и в общественном сознании по отношению к так называемым «экзотическим» культурам и языкам. Практические потребности возникли вследствие бурного экономического развития многих стран и регионов, революционных изменений в технологии, связанной с этим глобализации экономической деятельности. В результате мир стал значительно меньше – плотность и интенсивность продолжительных контактов между представителями разных культур очень выросли и продолжают увеличиваться. Помимо собственно экономики важнейшими зонами профессиональной и социальной межкультурной коммуникации стали образование, туризм, наука.

Изучение межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями:

- принципы коммуникации;
- основные функции культуры;
- влияние культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах;
- параметры для описания влияния культуры на человеческую деятельность.

Рассматривая особенности межкультурной коммуникации, следует остановиться на процессах взаимопроникновения (конвергенции и ассимиляции) культур или аккультурации. В «Философском энциклопедическом словаре» аккультурация определяется как «процессы взаимовлияния культур, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа, обычно более развитого». Американский ученый Билз Р.[1], изучавший проблемы культурных контактов, под аккультурацией понимал «восприятие, т.е. усвоение значительной части другой культуры..., как адаптацию, т.е. совмещение изначальных и заимствованных элементов в гармоничное целое..., как реакцию, когда возникают множество разных контраккультурационных движений...». История культуры показывает, что процессы аккультурации могут носить как агрессивный (американизмы, стереотипы массовой культуры, религиозный (сектантский) миссионизм и т.п.), так и неагрессивный, «мягкий» характер. Библиотека и книга в процессе аккультурации занимают неагрессивную позицию и проникают в мир иной культуры посредством воспитания у пользователя (читателя) культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации проявлений коммуникативных свойств различных культур.

Процесс аккультурации не может осуществляться без внедрения, т.е. без стремления создать новый образ мира, оригинальную «картину мира» как совокупность рациональных знаний и представлений о более совершенных ценностях, нормах и правилах, о менталитете культур других народов. В этой ситуации неизмеримо

Библиотека
Чувашского государственного
института культуры и искусств
10531

возрастает роль библиотеки как института культуры, призванного формировать гармоничный мир личности.

Современное интенсивное общественное развитие, тесно связанная с ним динамика познавательных процессов, когда библиотеки, как и другие социальные институты, переосмысливают свое место и роль в быстро меняющихся условиях, закономерно вовлекают в сферу исследовательского внимания библиотечной науки новые проблемы.

Библиотеки, являясь органической частью информационной инфраструктуры общества, решают важную задачу накопления культурных ценностей, зафиксированных в документальной форме, и предоставления их для использования в соответствии с общественными и личными потребностями.

В обществе постоянно идет процесс превращения личностного знания в информацию, и наоборот, информации – в личностно-освоенное знание. В условиях библиотеки ярче проявляется вторая часть этого сложного процесса.

Библиотекарь должен помочь переходу информации, хранящейся в информационной среде, в личностное знание пользователя. Решению этой задачи будет способствовать понимание структуры научного знания, той отрасли, проблемы, с которой работает библиотекарь, представление о способах передачи знаний в системно-ориентированном виде, решение проблем коммуникации (языка, терминологии, общения) при передаче знаний.

Библиотека располагает большим арсеналом средств для осуществления продуктивной, креативной по сути, межличностной и межкультурной коммуникации. К ним следует отнести в первую очередь библиотекаря как автора, осуществляющего коммуникативную деятельность. Библиотекарь – это работник библиотеки, который выполняет профессиональные библиотечные операции. Выступая агентом общения, библиотекарь способен ускорить изменение личности как носителя определенной культуры, либо в восприятии паттернов иной культуры, либо в отторжении образцов антикультуры. Это позволяет утверждать, что распространяемые через библиотеку культурные паттерны, обладают достаточно высокой ценностью, которая во времени не утрачивается, а сохраняется и актуализируется. В первую очередь это относится к линейному печатному тексту (книга, журнал, газета, альбом и т.д.). Возникнув в определенные исторические отрезки времени и оформленные в виде печатной продукции, они выступают как высокоценные культурные образцы. Вместе с тем, в последнее десятилетие XX столетия стали возникать новые культурные паттерны (электронные СМИ, компьютер, Интернет), которые вступили в конфликт с печатным текстом и традиционной библиотекой. В ситуации конфликта ранее возникший паттерн либо должен исчезнуть, либо развить в себе новые возможности до тех пор, пока он не исчерпает присущие ему качества.

Библиотека как паттерн культуры имеет свое будущее. Оно обусловлено тем, что по своей сущности библиотека сама является специфической коммуникативно-познавательной системой. Структура этой системы может быть представлена тремя уровнями: 1) потребность в библиотеке как в коммуникационном институте, т.к. растущие во всем мире коммуникативно-познавательные потребности не могут быть удовлетворены небиблиотечными видами деятельности; 2) развитие потребностей в библиотеке и библиотечной деятельности отражается в мотиве, который возникает в сфере коллективно-группового мыследействования. Он обусловлен потребностью поиска и приобретения знаний, которые хранятся в библиотечной памяти (фонды, хранилища и т.д.). Развитие мотивов происходит через увеличение форм и спектра предоставляемых библиотекой услуг по обеспечению культурно-коммуникативных процессов, в которые вовлечены пользователи (читатели); 3) в полную силу библиотека проявляет себя в качестве агента межкультурных связей тогда, когда располагает богатым обменным фондом, т.е. тем компонентом, посредством которого библиотека осуществляет обмен

между субъектом и объектом в деятельностных (культурных) ситуациях. При этом сама библиотека обменивается актуализированными знаниями, которые через пользователей как бы «перетекают» в другие культуры, а через них в иные сферы деятельности.

Библиотека посредством библиотечной деятельности через свои технологии работы с читателем (пользователем) формирует развитое мышление, к которому следует отнести способность выбора между «быть» и «иметь» в пользу «быть», а потом уже «иметь». Таким образом, библиотека способна смягчать влияние наведенной дислокации культуры (западные образцы рекламы, потребительство как главная ценность в жизни и т.п.) в межкультурных связях.

Кроме того, будучи многозначным процессом, коммуникация (в том числе библиотечная) представляет собой разновидность культурной деятельности, а не только средство передачи информации о документах, но и особую функцию обслуживания.

В процессе библиотечного обслуживания коммуникация библиотекаря и пользователя, и как одна из ее форм, библиотечный диалог, занимает центральное место, поскольку, какими бы целями, мотивами ни руководствовались пользователи, обращаясь в библиотеку, их информационные потребности могут быть реализованы, прежде всего, через непосредственное общение, диалог с библиотекарем.

В настоящее время теоретиками-библиотековедами и библиотекарями-практиками отмечается, что само общение библиотекарей с пользователями становится все более многогранным как по форме, так и по содержанию. По сути, оно является не односторонним воздействием библиотекаря на пользователя, а коммуникацией между равноправными партнерами, предполагающей субъектно-субъектные отношения.

Суть межкультурной коммуникации в библиотеке заключается в следующем: библиотека хранит в своих фондах знаки культуры. Располагаясь в хранилищах, они потенциально способны передать читателю всю сумму необходимого культурного опыта накопленного человечеством. При этом его сознание наполняется идеей культурного релятивизма, которая состоит в признании равноправия культурных ценностей, созданных и создаваемых народами. Согласно культурному релятивизму не существует элитных и примитивных культур, все культуры по-своему ценны и неповторимы. Вместе с тем культурный релятивизм не должен поглощать процесс формирования культурной идентичности и коммуникационного приспособления. Чем больше человек узнает о чужой культуре, тем выше порог его понимания чужой культуры, тем легче он может приспособиться к новой культурной среде и построить с ней свои отношения на началах партнерства.

В библиотеке общение, происходящее на всех уровнях – межличностном, межкультурном – выступает не только как «мощное средство социализации, обретения себя в мире, но и стимул к дальнейшему развитию, обретению активной позиции творца новых перспектив». Библиотека сегодня, являясь площадкой для проведения конференций, семинаров, демонстрации фильмов, представлений, а также встреч с представителями различных национальностей по обмену опытом культурной и просветительной деятельности, становится информационным, культурным, образовательным центром, центром межкультурной коммуникации.

ИВАНОВА Е.К.

БИБЛИОТЕКИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВО ВТОРОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

В рассматриваемый период в республике появились и функционировали два высших учебных заведения - Чувашский государственный педагогический институт, находившийся в ведении Наркомпроса РСФСР, и Чувашский сельскохозяйственный институт, находившийся в ведении Наркомзема РСФСР. Значительную роль в формировании высококвалифицированных кадров для всех отраслей народного хозяйства и культуры играли библиотеки высших учебных заведений.

Особенностью работы вузовских библиотек заключалась в том, что они не ограничивались выдачей литературы в помощь учебно-воспитательному процессу, но и оказывали помощь преподавателям в научных исследованиях. Их задача заключалась также в том, чтобы активизировать спрос студентов на научную литературу с целью расширить их кругозор, вооружить их специальными знаниями, а также привить им навыки углубленной самостоятельной работы с книгой.

В пропаганде литературы в помощь учебно-воспитательному процессу и расширению культурного кругозора студентов вузовские библиотеки использовали методы пропаганды книги, присущие массовым библиотекам. В оказании помощи научным исследованиям и в подготовке научных кадров роль вузовских библиотек совпадала с ролью библиотек научно-исследовательских институтов. Они подбирали возможно более полный фонд научной литературы по основной специальности вуза, по темам его научных исследований; в рамках учебного заведения являлись центрами, организующими для кафедр, лабораторий и всего коллектива информацию о новейшей литературе; составляли специальные библиографические справки.

Трудовая биография библиотеки Чувашского государственного педагогического института создавалась вместе с историей института. Датой ее основания считается 1 октября 1930г., когда в Чебоксарах для усиления подготовки кадров учительства с высшим образованием из чувашского населения было открыто первое высшее учебное заведение Чувашии - Чувашский агропедагогический институт с четырехгодичным сроком обучения. В его составе были педагогические курсы, педагогический рабфак, а в 1934 году здесь же был открыт учительский институт с двухгодичным сроком обучения, который готовил учителей для неполной средней школы по тем же специальностям, что и факультеты основного вуза: физико-математический, естествознания, исторический и литературный.

Как свидетельствуют материалы текущего обследования библиотеки по состоянию на 1 декабря 1930 года, она создавалась как библиотека пединститута и педрабфака школьного, вузовского типа и предназначалась для обслуживания студентов пединститута и педрабфака. Библиотека занимала одну комнату размером в 41,8 кв. м, в ней же помещался примитивный читальный зал. В штате библиотеки

числился один человек - заведующая Блинова Александра Сергеевна, которая руководила библиотекой до 1934 года.

С целью создания фонда, необходимого для научной работы преподавателей, а также для обеспечения учебной литературой студентов еще в августе-сентябре 1930 г. в Москве, Ленинграде, Казани, Нижнем Новгороде спешно закупались специальная литература и рабочие книжки.

Институт в начале своего пути пользовался большой финансовой поддержкой со стороны государства. Так, на 1930/1931 учебный год Наркомпросом РСФСР было выделено 32385 рублей, правительством Чувашской АССР - 55000 рублей. Из них на приспособление зданий, предоставленных институту, их капитальный ремонт было израсходовано 23860 рублей. Остальная сумма была направлена на оборудование библиотеки и кабинетов. Это дало институту возможность обеспечить библиотеку учебными пособиями и оборудованием первой необходимости.

Тем не менее, первый учебный год начался со скудным запасом литературы; учебников и учебных пособий было недостаточно, поэтому институт для организации учебного процесса был вынужден использовать книжные фонды других учебных заведений, в частности рабфака. Даже имея финансовые возможности, вследствие неблагоприятной конъюнктуры в это время на книжном рынке (слабые предложения при усиленном спросе) создать сразу же необходимый книжный фонд институту не удалось. К 1 октября 1930 г. было собрано около 3000 томов книг. Особенно остро стояла проблема приобретения литературы на родном языке.

Не менее трудно разрешалась проблема обеспечения библиотеки оборудованием и создания нормальных условий для ее работы. Несмотря на солидные суммы, отпущенные Чувашской АССР на эти цели, ввиду перегруженности работой по изготовлению строительных деталей для новостроек Чебоксарский древзавод и мастерские «Установка» не могли обеспечить институт специальной мебелью в достаточном количестве. Так, заказ на изготовление шкафов для библиотеки (а также для кабинетов и лабораторий) древзавод выполнил только на 30%. Столы, специальные полки были весьма низкого качества.

Как свидетельствуют архивные документы, на первых порах книжный фонд библиотеки комплектовался путем передачи ей незначительных поступлений книжных запасов из других вузов страны и из личных библиотек. В августе 1931 г. библиотеке был передан фонд бывшего кабинета чувашского языка и культуры Казанского Восточного пединститута. (Чувашское отделение при Казанском Восточном педагогическом институте начало свою деятельность, как по дневной, так и по заочной формам обучения с 1 сентября 1926 г. Для организации учебной, методической и научно-исследовательской работы со студентами при Чувашском отделении было организовано пять кафедр, в том числе: чувашского языка, чувашской литературы, истории Чувашии, чувашского краеведения и методики чувашского языка и литературы.

1929/1930 учебный год оказался последним учебным годом в деятельности Чувашского отделения при Казанском Восточном педагогическом институте. Выпустив последнюю группу молодых специалистов в количестве 55 человек, в 1930 г. отделение прекратило свою деятельность. Оставшийся контингент студентов после сдачи летней экзаменационной сессии был в полном составе переведен для дальнейшей учебы в Чувашский педагогический институт).

Фонд включал 2 тыс. томов языковедческой литературы и методических пособий стоимостью 4535 рублей; архивы В.К.Магницкого (20 томов), бывшей Симбирской чувашской учительской школы (16 томов), Т.К. Кириллова и др. Была передана также часть инвентаря кабинета чувашеведения: столы, шкафы, венские стулья. Переданы права кабинета как подписчика на Большую Советскую Энциклопедию, собрание сочинений В.И.Ленина.

В работу по поиску и приобретению книг активно включились преподаватели. Они на длительный срок командировались в Москву, Ленинград и другие города Советского Союза для подбора учебных пособий и кабинетно-лабораторного оборудования. Из каждой деловой поездки они привозили нужные институту книги.

Большую помощь в комплектовании фонда библиотеки оказывали ученые вузов других городов. В частности, в Казанском отделении ГИЗа подбором необходимой литературы занимался профессор зоологического отделения Казанского университета С.Д.Лавров.

В августе-октябре 1931 г. проводился усиленный ввоз специальной учебной литературы, и уже в октябре нормально функционировала институтская библиотека. Однако книг не хватало, создать необходимый фонд учебных пособий не удалось.

В дальнейшем неоценимую помощь институту в обеспечении научной и учебной литературой оказывали высшие учебные заведения страны. Все это способствовало быстрому пополнению фонда библиотеки. Если в 1930 г. библиотека имела 3791 книгу, то в 1931 г. - 23121, в 1932 г. - 36314, 1933 г. - 49048, в 1934 г. - 66622, в 1935 г. - 75000 книг.

Заведующей библиотекой в 1934 г. была назначена Токсубаева Елизавета Васильевна, которая в этой должности проработала до 10 марта 1942 г.

В 1935 г. по улице К.Маркса был введен в эксплуатацию учебный корпус, где разместились все учебные аудитории, лаборатории, кабинеты, мастерские и библиотека, в фондах которой были 6338 книг на чувашском языке, 606 книг - на немецком языке. Институт выписывал 129 журналов и 52 газеты.

Наряду с основной библиотекой в этот период функционировала библиотека сектора заочного обучения, насчитывающая 6088 экз., из них 806 брошюр. Общая сумма наличных книг и брошюр на 1 января 1935 г. составляла 18387 рублей 70 коп.

Основное внимание работников библиотеки было направлено на оказание помощи в становлении и развитии будущего специалиста, обладающего прочными знаниями, высокой духовной и трудовой культурой. Они делали все возможное, чтобы каждое посещение библиотеки приносило читателю удовлетворение. Об этом свидетельствуют воспоминания бывших студентов института, содержащиеся среди архивных документов. Учительница Тарханской неполной средней школы Батыревского района Ботникова Л. А., выпускница 1935 г., в письме в институт писала: «Я окончила своевременно пединститут только благодаря тому, что нас, студентов-заочников, своевременно снабжали учебниками и программами».

Несмотря на достигнутые успехи, проблема обеспечения научно-воспитательного процесса, научно-исследовательской работы необходимой литературой продолжала оставаться острой, так как из года в год увеличивалось количество студентов, росло число специальностей и специализаций. Поэтому пополнению фондов по-прежнему уделялось большое внимание. В 1935 г., например, для приобретения учебников было выделено 6 тыс. рублей. По просьбе института необходимую литературу высылали магазин научного книжного издательства АН СССР, Могиз, «Книга-почтой», «Техника», Московский коллектор научных библиотек, Высший коммунистический институт просвещения, Чувашгиз, Чувашкниготорг и др. В коллекторе научных библиотек приобретались предметы библиотечной техники: журнальные карточки, газетные карточки, книжные формуляры и т.п.

Одновременно большое внимание уделялось совершенствованию форм и методов обслуживания читателей. Библиотека широко открыла двери для всех нуждающихся в научной и учебной литературе. Она обслуживала не только студентов, преподавателей и сотрудников института, но и слушателей рабфака, учителей школ, работников культуры и просвещения. В частности, услугами библиотеки пользовались 200 слушателей курсов усовершенствования учителей средней школы Чувашского института повышения квалификации кадров народного образования, учителя-экстерны, курсанты курсов усовершенствования учителей средних школ республики.

В первые годы работы библиотеки большое внимание уделялось комплектованию книжного фонда в соответствии с профилем подготовки специалистов в сельскохозяйственном институте, проблемами, стоящими перед сельским хозяйством республики. На этом этапе ограниченный штат библиотеки не давал возможности для использования разнообразных форм обслуживания читателей, для ведения широкой пропаганды книги среди преподавателей и студентов. Работа библиотеки в основном сводилась к пополнению книжного фонда, его разборке, приведению в систему и выдаче научным работникам и студентам института книг на дом. Эта работа проходила удовлетворительно. Учебники, которых было недостаточно, распределялись среди студентов по специальным спискам. Другие виды работы - библиографическая, справочная, организация книжных и журнальных выставок и др. - совершенно не проводились из-за отсутствия необходимых условий, так как библиотека была размещена в совершенно неприспособленном, ветхом деревянном здании, требующем серьезного ремонта. В здании почти все окна были забиты, печи в зимнее время отапливались совершенно недостаточно. Читальный зал не был организован из-за отсутствия пригодного для этой цели помещения.

Из года в год пополнялся книжный фонд библиотеки. Книги, учебники и учебные пособия поступали через местное отделение КОГИЗа по разнарядкам Главвуза Наркомзема СССР (ЦГА ЧР, ф.1512, оп.3, д.113, л.21). Выписка книг из центральных книжных магазинов Москвы и Ленинграда не была налажена.

Постепенно формировались структурные подразделения института: были открыты заочное и вечернее отделения на факультете молочного животноводства, появились новые кафедры.

С укреплением материальной базы и ростом кадров расширялась тематика научно-исследовательской работы, которая тесно увязывалась с задачами, стоящими перед тружениками сельского хозяйства республики. Ученые института работали над такими проблемами, как изучение норм высева, сроков сева, применения удобрений, выведение и внедрение высокоурожайных сортов пшеницы, изучение продуктивности молочного стада республики, выведение культурной породы свиней и т.д. Это выдвигало перед библиотекой дополнительные задачи в обслуживании ученых по различным направлениям исследования, обеспечении их научной литературой.

В 1935/1936 учебном году институт переехал в новый учебный корпус, где были созданы необходимые учебные кабинеты, лаборатории. Наличие учебных кабинетов и лабораторий в какой-то степени облегчило работу библиотеки в организации обслуживания учебно-методической, научной и справочной литературой преподавателей и студентов.

Анализ архивных материалов показывает, что книгообеспеченность студентов продолжала вызывать серьезную озабоченность. Если по ряду дисциплин учебники имелись у каждого студента, то по отдельным предметам - по одному учебнику на двоих. Не хватало учебников по общему земледелию и растениеводству.

Исходя из задач, стоящих перед институтом, республикой, библиотека стремилась разнообразить формы и методы работы с читателями. В этот период среди читателей особой популярностью пользовались такие формы агитационно-массовой работы, как политические информации, беседы, доклады, лекции, консультации. В целях организации самообразовательной работы в библиотеке проводились читательские конференции с разбором художественных и научно-популярных произведений. Так, в 1935 г. было проведено 7 читательских конференций по научно-популярным произведениям.

В результате активной пропаганды литературы разнообразными формами и методами количество постоянных читателей библиотеки с каждым годом увеличивалось. Так, в 1936 г., по сравнению с 1935 г., количество читателей увеличилось на 27% и составило более 35 тыс. человек.

Библиотека стала центром культурно-просветительной работы в институте: она пропагандировала свои книжные фонды, организуя книжные выставки и экскурсии, составляла рекомендательные списки и т.д. В результате возросло число читателей и посещений, увеличилась книговыдача. Здесь организовывались лекции в помощь самостоятельной работе студентов с книгой, проводились кружковые занятия по изучению текущей политики, устраивались вечера встречи с поэтами и писателями, организовывались выставки к знаменательным и памятным датам.

К началу 1940/1941 учебного года библиотека имела книжный фонд в 92 тыс. томов. Кроме абонемента и читального зала обеспечением учебного процесса необходимой литературой и наглядными пособиями занимались 25 кабинетов при кафедрах. В них велась библиографическая работа; они извещали студентов о новинках литературы, популяризировали рекомендательные списки литературы. Так, кабинет кафедры истории за учебный год посетили 3032 студента. Здесь регулярно проводились дополнительные занятия и консультации для студентов, организовывались книжные выставки.

Играя важную роль в обслуживании учебно-воспитательного процесса и научно-исследовательской работы коллектива института, библиотека одновременно выступала в качестве научно-методического центра для специальных библиотек города и республики.

Огромные преобразования в сельском хозяйстве в конце 20-х - начале 30-х годов, осуществляемые в соответствии с кооперативным планом, обусловили острую потребность в специалистах сельскохозяйственного производства. В большинстве хозяйств агрономами работали практики, прошедшие, как правило, 2-3-месячные курсы. Особенно большие трудности с кадрами сложились в животноводстве: в республике работали всего 7 зоотехников, из которых высшее образование имели двое. Низка была доля специалистов из числа лиц коренной национальности.

В связи с этим Совет Народных Комиссаров РСФСР, рассмотрев просьбу местных органов власти Чувашии, 22 мая 1931 г. принял постановление об открытии с осени 1931 г. сельскохозяйственного института в Чувашской автономной республике с двумя факультетами: молочного животноводства и кормодобывания с приемом на каждый факультет по 50 человек. Было организовано 7 кафедр, на которых начали работу 19 преподавателей, в том числе 1 профессор и 9 доцентов.

Торжественный акт официального открытия института состоялся 7 ноября 1931 г. На первый курс было принято 106 человек. Среди студентов первого набора были председатели колхозов, бригадиры полеводческих бригад, около 50% студентов имели возраст старше 27 лет, 86% - производственный стаж.

До поступления некоторые учились на рабфаке и подготовительных курсах. По мере роста и укрепления института улучшался состав учащихся и профессорско-преподавательского состава. Постепенно институт становился подлинно национальным и колхозным. 81% чуваш и 73% колхозников - таков был состав студентов по национальному и социальному составу уже в 1934 г. К этому времени в институте работали 3 профессора и 15 доцентов.

Определенные успехи были достигнуты в части организации научно-исследовательской, общественно-политической и шефской работы, улучшения культурно-бытовых условий студентов.

В организации учебно-воспитательного процесса, привитии студентам навыков научной и руководящей работы большое значение имела организация обслуживания их учебной и производственной литературой. Поэтому одновременно с институтом была открыта и библиотека.

Книжные собрания, положенные в основу библиотеки, были малочисленны. Институт тогда помещался в небольшом здании педагогического техникума по ул. Чернышевского, где имелось всего несколько лабораторий и учебных кабинетов. Штат библиотеки - 1 человек.

В последующие годы усилилось стремление к улучшению библиотечного обслуживания читателей. Оно принимало все новые и новые формы, отвечающие требованиям развернувшейся по всей стране реконструкции народного хозяйства. В налаживании работы библиотеки и комплектовании фондов большую роль сыграли библиотекари Н.А. Кексла, О.И. Шумнова, М.С. Цветаева. Основные показатели работы библиотеки характеризовались следующими данными.

Таблица 15

Динамика развития библиотеки Чувашского сельскохозяйственного института

Наименование показателя	1932 г.	1940 г.	1940 г., в %% к 1932 г.
Книжный фонд	21000	27446	130, 7
Количество читателей	119	229	192, 4
Количество посещений	1015	2000	190, 0
Книговыдача	2750	5270	191, 7
Штат библиотеки	1	3	300, 0

В 1941 г. библиотека размещалась в одной из центральных секций учебного корпуса. При ней были три читальных зала для студентов и для преподавателей. Материальная база библиотеки давала возможность ее коллективу способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса и подготовке квалифицированных специалистов для сельского хозяйства.

Таким образом, библиотеки вузов в исследуемые годы основное внимание уделяли оказанию помощи в становлении и развитии будущего специалиста, формированию их читательской культуры.

Серьезная работа проводилась по оказанию помощи читателям в овладении основами научных знаний, в помощь их самообразованию библиотекари составляли тематические указатели литературы, памятки и программы чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Р. С. Библиотеке Чувашской госсельхозакадемии - 65 лет. / Р. С. Романова // Научн. и техн. б-ки, 1996. - № 9. - с.21
2. Отчет ЧГПИ за 1942 г., л.71.
3. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.16, л.32,131.
4. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.2, л.68.
5. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.2, л.23,66.
6. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, ф.2, л.21,31,68.
7. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.2, л.69.
8. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.27, л.6.
9. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.153, л.23.
10. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.158, л.42.
11. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.68, л.67.
12. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.158, л.61.
13. ЦГА ЧР, ф.1335, оп. 1, д.297, л.52.
14. ЦГА ЧР, ф.1335, оп. 1, д.243, лл.11,18.
15. ЦГА ЧР, ф.1335, оп.1, д.545, лл.19-20.
16. ЦГА ЧР, ф.1512, оп.1, д.408, л.20.
17. ЦГА ЧР, ф.1512, оп.3, д.503, л.15.

ОСИПОВА Е. С.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Распространение культурных ценностей в условиях существования современного общества имеет важное значение. Сама проблема выживания человечества, которая, несомненно, является приоритетной среди всех других глобальных проблем, предполагает сохранение культуры, передачу ее наиболее значимых образцов, норм, ценностей и идеалов.

А.Г. Селевко делит социально-культурные институты на следующие виды:

- институты, осуществляющие духовное производство во всех видах искусства (издательства, киностудии, театры, выставки и др.);
- социально-культурные институты распространяющие и сохраняющие культуру (средства массовой коммуникации, кинотеатры, лектории, концертные и гастрольные объединения, библиотеки и музеи);
- индустрия культуры и шоу-бизнес (разнопрофильные социально-культурные объединения, производство теле-, кинофильмов, выпуск различного рода аудио-, видеозаписей, массовой литературы и др.) [9, 106].

Эта классификация компонентов социально-культурной сферы, по мнению А.Г. Селевко, приблизительна – учреждения культуры часто полифункциональны, так или иначе дополняют друг друга, одновременно и производят, и распространяют ценности культуры, создавая сложную и многофакторную обстановку для самой культуры [9, 106].

Б.С. Ерасов считает, что распространение ценностей культуры осуществляется, прежде всего, через общественную систему образования (общего, специального, политического, художественного и т.д.). От количества учебных заведений, качества обучения, квалификации преподавательского состава, от доступности всех видов образования широким массам населения во многом зависит уровень духовной жизни общества. Важную роль в распространении культурных ценностей играют средства массовой информации, а также театры, музеи, филармонии, клубы, библиотеки, лектории, выставки и т.д.

Важной технологией распространения культуры является тиражирование, в ходе которого уникальный образец воспроизводится во многих экземплярах. Сегодня знакомство с тиражированными творениями культуры не исключает глубокого проникновения в уникальную сущность оригиналов [1, 85].

Культурные ценности распространяются на другие культуры тремя основными способами посредством: культурных заимствований (целенаправленное подражание); культурной диффузии (стихийное распространение); независимых открытий.

Последний способ означает, что одно и тоже изобретение сделали независимо друг от друга в разных странах. Наибольший интерес для культурологии вызывают первые два способа распространения культуры.

Культурные заимствования являются более распространенным источником культурных изменений, чем независимое изобретение. Они относятся к мирному способу перенесения ценностей одной культуры на почву другой.

Понятие культурных заимствований указывает на то, что и как именно перенимается: материальные предметы, научные идеи, обычаи и традиции, ценности и нормы жизни. Культурные заимствования могут быть а) стихийными и неуправляемыми, такими, где отсутствует сознательный отбор культурных инноваций; б) целенаправленными и сознательными.

В энциклопедии «Культурология XX век» культурная диффузия определяется как взаимное проникновение культурных черт и комплексов из одного общества в другое при их соприкосновении. Культурное соприкосновение называется культурным контактом. Он может не оставить никакого следа в обеих культурах, а может закончиться равным и сильным влиянием их друг на друга либо не менее сильным, но односторонним влиянием [5, 177].

Каналами диффузии служат миграция, туризм, деятельность миссионеров, торговля, война, научные конференции, торговые выставки и ярмарки, обмен студентами и специалистами и др.

Распространение, или диффузия, культурных ценностей по своему вектору принимает два направления - горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное распространение наблюдается между несколькими этносами, равными по статусу группами или индивидами, поэтому его еще можно называть межгрупповой культурной диффузией. Вертикальное распространение элементов культуры происходит между субъектами с неравным статусом, поэтому его можно именовать стратификационной культурной диффузией.

Культурная диффузия несет обществу как позитивные, так и негативные сдвиги. Проникновение высокой культуры в средние и особенно низшие слои, с одной стороны, означает ее демократизацию и просвещение населения, а с другой - ее примитивизацию [5, 178].

Распространение и освоение духовных ценностей и продуктов материальной культуры являются способами социально-культурной деятельности. В зависимости от характера деятельности, на каждом из этапов осуществляется технологический цикл, структурно соответствующий основным компонентам деятельности.

В социально-культурной деятельности Г.Н. Новикова [8, 43] и А.Д. Жарков [2, 96] делят социально-культурные технологии на четыре группы по следующим признакам: историко-содержательному, функциональному, социально-демографическому и механизму осуществления нововведения. И, соответственно, эти группы делятся на ряд подгрупп: оздоровительные; культуроориентированные, культуротворческие, экологические (природоориентированные), коммерческие и некоммерческие, маркетинговые, рекламные, благотворительные и социально-защитные, образовательные, обучающие просветительные, информационно-рекламные и коммуникативные, творчески развивающие и формирующие, рекреационные, развлекательно-игровые, художественно-зрелищные, компенсирующие, социального прогнозирования, проектирования и творческого моделирования, традиционные и нетрадиционные и т.д.

Таким образом, из рассмотренных технологий СКД мы считаем возможным выделить технологии, относящиеся к распространению культурных ценностей: проектные, информационные, образовательные, коммуникативные, маркетинговые, этнонаправленные, развлекательно-игровые, художественно-зрелищные, реабилитационные.

Образовательные технологии распространения культурных ценностей выступают как механизм формирования у личности социально-значимых качеств, культурных норм и ценностей, передачи опыта социально-культурного поведения и общения. Их можно разделить на технологии коллективного и дифференцированного обучения, классно-урочные, академические и клубные технологии, технологии компенсирующего, коррекционного обучения, технологии сотрудничества.

Представление о целостном характере мира искусства, его месте и роли в культуре стран и народов формирует школьный предмет «Мировая художественная культура». В течение последних лет этот предмет занимает все более прочные позиции в структуре школьного образования.

Коммуникативные технологии способствуют оперативному распространению информации о культурных ценностях и свободному обмену мнениями, а также выработке правильных оценок. Двусторонний поток информации способствует лучшему взаимопониманию, созданию атмосферы доверия, формированию доброжелательности и стремления к сотрудничеству. Используются такие средства как: беседы и доклады, выступления в газете, пресс-конференции, пресс-релизы, радиорепортажи, встречи с глазу на глаз и т.д.

Этнонаправленные технологии направлены на культурное самоопределение, саморазвитие и сохранение больших и малых этнических групп. Они составляют основу распространения национальных культурных традиций, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел.

В Чувашии с 2005 года работает летний лагерь с этнокультурной программой для детей чувашской диаспоры «Эткер». Лагерь объединяет детей чувашской диаспоры из различных регионов страны. За время летнего отдыха дети имеют возможность побывать на экскурсиях по городам и районам республики, посетить музеи, театры, учебные заведения, познакомиться с учеными, артистами, поэтами, писателями, мастерами декоративно-прикладного творчества. Дети являются участниками театрализованных постановок, посвященных чувашским национальным традициям, и обучаются народным промыслам и ремеслам [6].

Применение реабилитационных технологий распространения культурных ценностей среди социально незащищенных групп населения позволяет приобрести знания и навыки, увеличивающие степень их самостоятельности в выборе способа проведения досуга и развлечений, круга общения и самообслуживания.

Данные технологии включают: арттерапию, библиотерапию, гарденотерапию, музыкотерапию, сказкотерапию, театротерапию, музеетерапию, кинотерапию, данстерапию, глинотерапию, и способствуют интеграции социально незащищенных групп населения в культурную жизнь, их самоутверждению и самореализации. Освоенные знания позволяют развить творческую деятельность, коммуникативные навыки, умение общаться с аудиторией.

В 1961 году в России на базе Чувашской Республиканской центральной библиотеки для слепых была организована первая студия по производству «говорящих» книг. В настоящее время освоены новые технологии в производстве «говорящих» книг, осуществляется выпуск рельефно-точечных и крупно-печатных изданий (журналы «Наша жизнь», «Школьный вестник» и др.). В отдельных библиотеках применяются методы психологической адаптации незрячих, проводятся «лечебные чтения», основанные на применении библиотерапии [4, 477].

Художественно-зрелищные технологии распространения культурных ценностей заключаются в создании и проведении художественных, зрелищных, ритуально-праздничных, спортивных программ. Содержательная сторона данных технологий постоянно расширяется и обогащается за счет привлечения традиций народной досуговой культуры, возрождения прежних и культивирования новых народных праздников, обрядов и ритуалов – святочных действ и юморин, дней смеха и карнавалов, литературно-художественных, спортивно-туристских и семейных праздников, праздника цветов, дней городов и других мероприятий.

Развлекательно-игровые технологии распространения культурных ценностей позволяют существенно сократить время на накопление необходимой информации, приобрести умения и навыки; способствуют имитации различных видов социальной

деятельности, расширяют сферу контакта личности с различными социальными группами, организациями и движениями, знакомят со многими жанрами искусства и литературы. Развлекательно-игровые технологии реализуются с помощью методов: игры и игрового тренинга, театрализации, состязательности, игры-сказки и игры-маскарада.

Государственный военно-исторический и природный музей-заповедник "Куликово поле" г.Тула проводит в честь годовщины Куликовской битвы турниры среди военно-исторических клубов по реконструкции средневекового сражения. Ролевые игры собирают огромную аудиторию. Детям и подросткам предоставляется возможность погрузиться в историческую эпоху, почувствовать себя кузнецом, гончаром или хозяином старинной русской избы. На Куликовом поле принимают присягу молодые воины [7].

Среди современных технологий распространения культурных ценностей можно выделить проектные технологии.

Проект - это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени (обычно длительностью менее трёх лет), направленная на достижение определённого результата, создание определённого, уникального продукта или услуги.

При разработке путей и способов достижения поставленных целей и задач в проекте могут быть использованы все вышеназванные технологии, а также маркетинговые и информационные технологии.

Маркетинговые технологии направлены на привлечение потенциальных потребителей в целях распространения культурных ценностей. В сфере культуры находят применение такие элементы продвижения продукта как: реклама, прямой маркетинг и общественные связи.

Реклама и прямой маркетинг воздействуют на создание репутации учреждения культуры, а расширение общественных связей приводит к увеличению числа посетителей, которые в обмен на денежные средства получают эстетическое и духовное наслаждение, удовлетворение культурных потребностей.

Особое место среди современных технологий распространения культурных ценностей занимают информационные.

Учреждения культуры, искусства, образования, туризма сегодня, как правило, располагают современными средствами коммуникаций, которые используются в качестве базы для рекламно-информационного обеспечения производства и распространения социально-культурной продукции и услуг [4, 503].

Перспективы дальнейшего роста информационного потенциала социально-культурной сферы во многом зависят от современных технологий, эффективного использования аудиовизуальных средств, мультимедиа (компьютерных программ) и массмедиатехнологий.

Технология мультимедиа находит все более широкое распространение как средство для создания разнообразных культурных продуктов и оказания социально-культурных услуг, связанных практически со всеми областями деятельности человека [4, 509].

В условиях стремительного роста и изменения характера (например, непостоянства) информации, циркулирующей в социально-культурной сфере, мультимедиа (наряду с Интернет-сетью) становятся едва ли не единственным и естественным эффективным источником для внесения инновационных элементов в образовательные, художественно-зрелищные, развлекательно-игровые, реабилитационные и другие технологии.

Благодаря современным информационным технологиям любому человеку (а не только посетителю библиотеки или музея) открыт свободный доступ к огромному объему научной, культурной, художественной информации. Мультимедиа-продукт содержат информации не меньше, чем целый музей, архив или библиотека.

Достаточно широко потенциальные возможности мультимедиа и массмедиа раскрываются в рекламных технологиях. К наиболее эффективным рекламно-информационным источникам и носителям рекламы относятся: выставки и ярмарки, фестивали и конкурсы, праздники и гала-концерты; печатные издания; телевидение и радиовещание; наружная реклама; рекламно-информационные сайты в Интернет; прямая рассылка; полиграфическая и сувенирная продукция [4, 511].

Сегодня информационные технологии прочно вошли в повседневную жизнь музеев. Так, в Томском областном краеведческом музее:

- создана компьютерная инфраструктура, включающая в себя современные рабочие станции и периферию;
- развивается локальная клиент-сеть;
- получен радиоканал для доступа в Интернет;
- создан web-сайт, представляющий музей в сети;
- оцифрованы десятки тысяч единиц хранения [3, 62].

Создание Интернет-сайта ru.chuvash.org в рамках реализации социального проекта «Чăваштет» позволяет увеличить конкурентоспособность и жизнеспособность чувашского этноса в современном мире. Интернет-сообщество Chuvash.org занимается развитием чувашской сферы Интернета – «Чăваштет» которая связывает чуваш по всему миру. Авторы проекта создают шрифты, раскладку клавиатуры, позволяющие легко размещать информацию на чувашском языке в Интернете. В чувашском разделе Википедии представлены статьи, посвященные известным чувашам.

Создатели сайта придерживаются принципа «Парнеле», суть которого – в бесплатном распространении цифровой продукции среди пользователей чувашского Интернета.

На сайте работает Интернет-радио, благодаря которому любой человек из любого уголка мира может слушать песни на чувашском языке, создан архив чувашской музыки с которого можно свободно скачивать национальные музыкальные произведения.

Создана электронная версия краткого чувашско-русского словаря, идет работа над электронным самоучителем чувашского языка. Сайт имеет четыре языковые версии: чувашскую, русскую, английскую и эсперанто.

В электронной библиотеке, представленной на сайте можно познакомиться с произведениями чувашских писателей и поэтов на чувашском и русском языках. На сайте можно разместить собственные литературные произведения, а также фотографии своих работ любых творческих жанров.

Форумы и блоги дают возможность писать о своей жизни, знакомиться друг с другом, налаживать творческие связи.

Особо следует отметить форумы сайта. На форумах обсуждаются темы, посвященные истории чувашского народа, традиционной чувашской культуре, изучению чувашского языка, современной ситуации в Чувашской Республике. В обсуждении этих тем принимают участие много людей, в том числе и гости из татарского, удмуртского и русского Интернета [10].

Информационные технологии распространения культурных ценностей дают возможность виртуального освоения, которое на наш взгляд не является полноценным, так как при техническом воспроизведении происходит размывание ценности подлинного произведения.

Для достижения высоких результатов необходимо применять различные виды технологий распространения культурных ценностей в комплексе. Только тогда осмысление и освоение людьми своей культуры будет происходить на более высоком уровне.

Можно сказать, что не существует разработанных технологий, опираясь на которые каждый специалист социально-культурной сферы мог бы сформировать идеальную личность, отвечающую всем современным требованиям.

Поэтому важно, чтобы социально-культурные технологии в условиях конкуренции были эффективны по результатам и оптимальны по затратам, гарантируя при этом определенный уровень удовлетворения социально-культурных потребностей.

Технологии не должны быть жесткими. Всегда следует оставлять место для творческой инициативы и психологических механизмов присущих соревновательности, двуплановости и импровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст]: пособ. для студ. вузов / Б.С. Ерасов. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Аспект Пресс, 1996. - 591 с.

2. Жаркова, Л.С. Деятельность учреждений культуры [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Жаркова. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : МГУКИ, 2003. - 234 с.

3. Загоскин Д.В. Коммерциализация деятельности музея [Текст] / Д.В. Загоскин // Справочник руководителя учреждения культуры. - 2004. - №6. - С. 57-65.

4. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность [Текст] : учебник / Т.Г. Кисилева, Ю.Д. Красильников. - М. : МГУКИ, 2004. - 539 с.

5. Культурология XX век [Текст] : энциклопедия. - Т.1. - СПб.: Университетская книга, 1998. - 447 с.

6. Лагерь для детей чувашской диаспоры - лучший в России [Электронный ресурс] //http://www.rosculture.ru/regions/shou/?id=28096&print=Y. - 19.04.2008.

7. Матвеева И. На поле Куликовом [Электронный ресурс] / И. Матвеева //http:// rv.ryazan.ru/old/cgi-bin/main-n=1182&m=21.htm. - 19.04.2008.

8. Новикова, Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности [Текст] : учеб. пособие / Г.Н. Новикова. - М. : МГУКИ, 2004. - 175с.

9. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. - М. : Народное образование, 2002. - 176 с.

10. Чувашская диаспора [Электронный ресурс] // http: // ru.chuvash.org/cgi-bin. - 10.04.2008.

КУЗНЕЦОВА Л.В.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ УЧАЩИХСЯ В КУЛЬТУРЕ СВОЕГО НАРОДА

«Гордиться славою своих предков
не только можно, но и должно;
не уважать оной есть постыдное малодушие»
(А.С. Пушкин).

Ценностные ориентиры направляют личности на активное восприятие культурных явлений, образцов, имеющих как национальную (родную), так и общечеловеческую, так и общечеловеческую ценность. Возникающие при этом эмоции обусловливают мотивы и стимулы поведения, ценностный выбор.
Слово, музыка, узор составляют гордость, уникальность, славу и главные ценности чувашской художественной культуры чувашского края.

Но и умножать эту славу тоже должно, пока не прервалась связь времен, пока есть настоящие носители и творцы национальной культуры, пока жив настоящий чувашский язык с его поэзией, образностью, пока люди не только говорят, но и мыслят на родном, природном языке.

Высказав детям мысль о том, что «если не мы, то кто...; ведь время уходит и проходит и может случиться, что вся настоящая, живая человеческая (не техника и ее достижения!) жизнь превратится в экспонаты музея и книги», можно было бы надеяться на почти единодушное эмоциональное согласие (а это было в нашем опыте не раз) и желание стать «спасителями» традиционной народной культуры.

Однако в последние годы пусть не часто, но все слышнее раздаются голоса о том, что главное в жизни – быть в русле времени, следовать за цивилизацией (имеется в виду – за Западом), иначе мы остаемся за ее бортом и не впишемся в мировой контекст.

В этих условиях учителю остается только не потерять веру детей в возможность и способность каждого предотвратить реальную – если не остановимся и не пойдем по пути простого потребления, а значит, поглощения – опасность исторического забвения народных художественных ценностей.

Отношение к культуре родного края, к народному творчеству, искусству — этим духовным ценностям — складывается, в первую очередь, в семье через предметное окружение, атмосферу традиционных праздников, отношения старших и младших. Завидный для нас пример, когда в шотландских семьях обязательно есть национальный костюм, который надевается во время национальных праздников и детьми и взрослыми.

Вовлечение детей вместе со взрослыми в проведение различных традиционных праздников (семейных, школьных, сельских или городских) является наглядной «демонстрацией» результатов воспитания в этнокультурной среде, где дети – участники праздников – мею возможность показывать свое мастерство в художественно-творческой

деятельности, в состязаниях. Здесь нет явных воспитательных воздействий, сама атмосфера живой народной жизни насыщена воспитательной народной энергией, идущей от этно- и природосообразных идеалов добра. Бесспорно педагогическое значение этих форм народной жизни. Праздник, как концентрированное выражение духовно-нравственных ценностей, становится мотивом воспитания в личности качеств, желательных народу.

Связь народной культуры и воспитания, выражается в том, что явления и образцы культуры действуют искренне и непреднамеренно, когда они в живых художественных образах воссоздают богатые и порой неожиданные жизненные ситуации.

Духовный мир каждой личности — это своеобразный микрокосмос, в котором многообразие чувств, душевных состояний составляют внутренний мир. И чем он богаче, тем интереснее личность другим. Но сколько много в этом мире сходства с другими, а это и составляет основу для коллективной деятельности, в которой разнообразие, разноликость рождает ценностно-значимый продукт коллективной деятельности.

Роль коллектива в процессе формирования мотивов и ценностей при освоении культуры родного края у отдельного ученика огромна. А в освоение культуры народа изначально предполагает вживание в нее в различных условиях ее бытования, прежде всего в уловиях праздника, коллективного действа. Л.И. Новикова, рассматривая проблему индивидуализации личности в коллективе, обращает внимание на зависимость творческой активности школьника от социальных условий, среды, в которой он пребывает. Коллектив является стимулом для творческого проявления ребенка, так как здесь есть возможность сравнения, оценки деятельности каждого и одобрения этой деятельности, творчества всеми.

Эмоциональные потенциалы коллектива играют существенную роль в становлении и определении ценностных приоритетов, мотивов коллективной деятельности. Если основными показателями эмоционального единства в коллективе являются:

- желание совместных эмоциональных переживаний;
- возрастная и психологическая близость детей в классе, группе;
- положительная психологическая атмосфера, создаваемая прежде всего учителем, воспитателем. Значение положительной психологической атмосферы очень велико, она и стимул, и мотив, и большая ценность, особенно, без преувеличения, в наше время.

Одним из примеров коллективной деятельности, в процессе которой формируются ценности, стало выполнение панно «Сильби» (название села, в котором выросла Нарспи, героиня одноименной поэмы классика чувашской литературы К.В. Иванова) учениками третьего класса в лоскутной технике. По логике, первым этапом работы должно быть выполнение эскиза, по которому затем и делается панно. Но в этом случае уже в начале работы учитель как бы навязывает свое мнение, видение всего панно или делает выбор в пользу кого-либо из учеников, лучших авторов эскиза (это, конечно, хорошо, обычно так и делается), в качестве эмоционального стимула при этом выступает своеобразное соревнование. Но наша задача состояла в том, чтобы не ограничивать фантазию детей, дать возможность каждому по-своему видеть цель — идеальное панно — и по-своему воплотить этот идеальный образ в жизнь. Мы решили руководствоваться следующим: в качестве эмоционального стимула взять саму поэму «Нарспи», где идет описание картины природы, окружающей село. Строки из поэмы стали читать всем классом, по отдельности учитель, ученики. Так сообразно литературному тексту появились фрагменты панно, выполненные детьми.

Разнообразие при этом налицо, дети вместе выполняли одно произведение, но каждый фрагмент был выполнен одним или несколькими (но не всем классом) детьми, отсюда - творческое воплощение замысла шло от текста, который дети переживали по-своему. Стимулом была поэзия, настраивающая на творчество. Когда панно было выставлено в лицее на общее обозрение, то добровольными «экскурсоводами» были все, ведя свою «экскурсию» на поэтическом языке.

В данном примере роль эмоциональных стимулов была важна для того, чтобы у детей появились художественно- и социально-ценные мотивы коллективной деятельности.

На вопрос «Что такое культура родного края?», младшие школьники отвечают: «Семейные реликвии, сказки, песни, старинные изделия из глины, дерева, железа, вышивка». В их ответах обычно идет перечисление того, что дети видят в своем окружении или по телевизору, в музеях. На вопрос: «Чувашское народное искусство - это старина, или оно есть в вещах, окружающих нас в наше время?» - отвечают: «Это и старина и есть сегодня; есть в музее и на ярмарках; есть мастера-умельцы, значит, есть и народное искусство, сувениры - это народное искусство». На вопрос: «А мы можем творить искусство, да еще, чтобы оно было не профессиональным, а как народное?» - отвечают: «Да, можем, только не так красиво и прочно, не на всю человеческую жизнь, наши изделия развалятся, ведь мы не мастера, вот если наши изделия проживут несколько поколений, тогда, может быть, их назовут народными». Таких вопросов возникает на уроках множество, учитель таким образом «проверяет» заинтересованность и понимание детьми самой сути художественной культуры народа — творческая, с любовью, целесообразная деятельность. Дети прекрасно понимают, что образцы традиционного народного творчества служат человеку как полезная и необходимая вещь, но также и украшают его быт, радуют, волнуют, вызывая из памяти образы прошлого.

Ярчайшими мгновениями в школьной жизни детей являются народные праздники, в которых обязательно (и это главное условие) участвует каждый ученик, учителя, родители в активной роли. Ансамблевость народного праздника позволяет показать весь комплекс народной культуры: народный костюм, песни, пляски, музыкальные инструменты, народные игрушки, домашняя утварь — все это в атмосфере коллективного творчества, стихии фольклора. Единый ритм действа, его энергетический заряд, эмоциональная свобода и раскрепощение каждого участника, единение коллектива при внутренней раскрытости навстречу друг другу создают особую привлекательность традиционного фольклора для современных школьников, да и их педагогов. Как часто педагоги, увлекаясь фольклором по-настоящему, затем становятся мастерами-исполнителями, передатчиками на уровне профессионального владения (если можно так говорить о народном искусстве) этим искусством, тогда детей можно заразить любым народным праздником, создав мотивацию высокой степени. Коллективное праздничное состояние в процессе фольклорного действа часто остается у детей на долгие годы в эмоциональной памяти, закрепляется в творческом опыте и при востребованности в дальнейшем вспыхивает с новой силой и заставляет неудержимо петь, пускаться в пляс.

И тогда дети с интересом, в определенной степени осмысленно начинают собирать у себя дома семейные реликвии, среди которых, конечно, есть многое, не имеющее отношения к традиционной чувашской культуре или русской, просто это старые вещицы, оставшиеся после старших в семье, но имеющие, по мнению детей (внуков и правнуков), семейную ценность. Так старые фотографии, кошельки, шкатулки, посуда в восприятии детей становятся культурным достоянием современной семьи, так как каждый предмет «старины» имеет свою историю — биографию владельца, его профессию, историю создания. Но если в доме находится старинное полотенце, рубаха, деревянное изделие, сделанное своими руками (если поискать, порасспрашивать наших родителей, чего только не хранят наши дедовы чердаки, сараи, амбары, сундуки!), тогда удивлению нет конца, ведь в каждой вещи не просто история, но и материал, техника выполнения, предназначение.

Педагогический прием удивлять детей, вызывать интерес необычностью постановки проблемы, увидеть в обычном необычное для художественно-творческой деятельности является необходимым условием. Именно удивление, как природное

любопытство, является основой мотивации деятельности, ценным условием воспитания. Поэтому важна стимуляция и поддержка удивления, позволяющего не отступать, а уверенно входить в сложное многообразие мира.

Так, рассматривая чувашскую вышивку - платок жениха - мы не просто удивляемся, а поражаемся силе традиции - вышивать к свадьбе своему суженому платок, который будет использован один раз в жизни на свадьбе, а ведь вышивка здесь особенная, самая сложная: двусторонняя, необычайно плотная и ювелирно мелкая, выполненная шелком. Критерием мастерства, настоящего профессионализма был этот платок на уроке, вызвавший восхищение, восторг детей и учителя. Удивление, восторг совершенно закономерны: нам в нашей прагматичной жизни трудно, а подчас и невозможно понять тягу человека во все времена и вопреки всему к красоте, она-то и движет настоящим творчеством, являясь побудительной силой, мотивом самой жизни. Но кроме этого есть еще сила традиции, обусловленная уровнем развития народной культуры, этнической историей: традиционное трудолюбие чувашки (вышивали с 5-6 лет все девочки) было не просто жизненно необходимой чертой, но и чертой природного таланта любить свое дело и всю свою любовь вкладывать в красоту изделия.

Пример с жениховым платком, вызвавшим удивление детей, является иллюстрацией того, каким может быть удивление. Во-первых, удивление, связанное с необычностью комментария о назначении вещи и способе ее изготовления и потому несколько экзотично воспринимается такая ее красота. Во-вторых, удивление от мастерства, красоты, созданной человеком, исполненной глубокого смысла, знание и понимание смысло-содержательной и технической стороны шедевра народной вышивки.

Итак, здесь наблюдается удивление экзотичностью красивой вещи и удивление от художественного подвига каждой чувашки. Во втором случае налицо воспитательно-ценностное приобретение для ученика: красота понимается во взаимосвязи с жизненным смыслом.

Воспитательный результат налицо — можно уметь талантливо жить! А нам, педагогам, нужно уметь показать ребенку, что он талантлив. Для этого художественно-творческая деятельность на примере своего народа предоставляет огромные возможности. Учителю самому надо уметь видеть необычное в обычном, уметь удивляться и радоваться национально-культурному окружению, не просто беречь его и сохранять, но развивать и создавать.

В этой связи сверхактуальными являются слова К.Д. Ушинского, обращенные к педагогу: «Педагог не должен забывать, что наш дух питается идеями, тело - материальной пищей, а душа и все ее способности - деятельностью».

Так дети, приобщаясь, вживаясь в традиционную культуру, получают возможность художественно-творческого самовыражения в активной форме, знакомятся с самыми ценными явлениями народной жизни, жизни их давних предков. В конечном итоге, творческая деятельность воспитывает активную жизненную позицию, определяет ценностные ориентиры в жизни. В итоге, рождается глубинное чувство Родины, гордости за свою национальную культуру.

ЗЫКИНА Т.Ю.

ОБРАЗ БАНШИ

Один из наиболее ярких образов вестника смерти в западно-европейской фольклорной традиции – сверхъестественное существо, дух-покровитель, Банши. Данное верование было особенно распространено в Ирландии и Западной Шотландии и сохранялось вплоть до середины XX века.

Имя этого сверхъестественного существа образованно от слов «ban» [bean], что значит «женщина», и «shee» [sidhe] – сид [1, p. 99], то есть «женщина мира сидов», Иного Мира островных кельтов, буквально «женщина-сида».

Конечно же, «степень влияния религии связана с ее местом в обществе» [24, с. 69]. О кельтах мы можем сказать следующее: религия являлась одной из доминант жизни данного народа. Важнейшим элементом верований островных кельтов являлся образ Иного мира, отличного по своим характеристикам от другого образа кельтской мифологии – мира мертвых. Этому миру приписывалось разнообразное месторасположение (хотя в любом случае подчеркивалось, что он располагался «на той же земле» [9, p. 79], что и мир людей, а не где-либо на далеких небесах и пр.): иногда о нем говорили, как о стране, расположенной под холмами, являющимися древними могильными курганами, сидами (síde) [18, с. 147]; но столь же часто встречаются версии о том, что он находится за водной преградой (на острове или внутри водоема).

Жителями этого сверхъестественного пространства считались Племена Богини Дану (Túatha Dé Dannan), происходящие от богини-матери, прародительницы всех богов и всего живого Дану (она же Дана, Ана, Ану) [2, p. 87] (мать-земля, которая «связывается… с подземным миром или местом умирания и произрастания» [5, p. 57]). К персонажам Племен, согласно мифологической традиции, относились следующие боги: Дагда, Луг, Бригита (с которой иногда отождествляется Дану [28, с. 104]), Маха, Лир, Мананнан, Айне, Морриган, Нуаду, Огма, Немайн, Бадб и др.

Именно кельтский мир сидов является прообразом Фэйрилэнда (Fairyland) [6, p. 165] с его обитателями («Морган Ле Фэй (Morgan le Fay) считается происходящей от Морриган, Айния (Aynia) (королева фэйри в Тироне) – одна из Ану, которая стала также» [3, p. 46] прообразом Магической Энни (Gentle Annie) (дух в мифологии Южной Шотландии, который считался вызывающим шторм [3, p. 40]) и Черной Эннис (Black Annis) (фигурирующая в поверьях старуха-каннибал [2, p. 24], обитающая в пещере на холме [5, p. 57]), имена которых, по всей видимости, восходят к имени богини Айне («яркость»)), волшебной страны сверхъестественных существ фэйри, истории о контактах с которыми преобладают в фольклоре XVII – XIX вв. С нашей точки зрения, вполне возможно, хотя в достаточной степени не доказано, что мифологические образы, связанные с лунными богинями Лилит и Лулу, имеют генетическую связь с Магической Энни и Черной Эннис. Для нас важно, что эти мифологические персонажи фигурировали и в качестве вестников смерти.

Образ Банши имеет глубокую связь с образами «пракельтских женских божеств, являющимися одновременно носительницами креативного и разрушительного начала (Морриган, Бадб, Айне)» [19, с. 22]. По видимому, генезис этого мифологического образа очень древний, восходящий к палеолитическому образу Великой Богини с характерными для нее символами: круги, гребень, волосы-дождь [17, сс. 26, 28], позднее получившими иную трактовку и во времена неолита ставшими солярными символами.

Имя богини Айне (Áine), богини «любви, вожделения и плодородия» [14, p.31], которую иногда считают тем же персонажем, что и Ану («одной из нескольких Матерей Ирландии» [2, p. 9]), означает «яркость» [10, p. 116]. В мифологической традиции она считалась жительницей небольшого холма в Мунстере, рядом с которым, в ходе археологических раскопок, были обнаружены древние дороги, курганы, каменные круги [10, p. 117]. О той местности, покровительницей которой Айне считалась [14, p. 113], сложилось множество легенд, в которых фигурирует Банши. В них говорилось о том, что эту вестницу смерти «часто видели расчесывающей свои длинные волосы близ вод реки Camóg» [10, p. 117], которая в старинные времена считалась связанной как раз с Айне. Некогда существовало поверье о том, что древняя богиня создала каменный мост над этой рекой [10, p. 116].

Об Айне также иногда говорится, что она, «как считается, прядет нити из лучей солнца, ткет затем золотое полотно и может одарить этой тканью своего избранника, т. е. человека, отмеченного какой-то особой судьбой» [20, с. 201], но подобные сведения, связывающие эту богиню с другими сверхъестественными персонажами, прядущими нити судеб, как отмечает Т.А. Михайлова, один из известнейших российских исследователей кельтского литературного наследия, принадлежат «уже традиции фольклорной, поздней и во многом испытавшей влияние как христианской, так и античной культуры... кроме того не следует забывать и о германском влиянии» [20, с. 201].

В различных частях Великобритании и Ирландии дух Банши мог именоваться по-разному [21, с. 284]: на севере и северо-западе Ирландии он как раз и носил вышеназванное имя, а уже в центральной Ирландии (графства Карлоу и Лимерик) – Бодб (Badhbh) (данное имя восходит к имени одной из древнеирландских богинь войны); в западной Ирландии (Мунстер) – Ивил (Aoibheall) (которая, согласно легендам еще XI века, появляется в месте Клэр (Clare) возле скалы, называемой «домом великой госпожи из Сида» [10, p. 124]), Клиона (Cliona) и Айне (Aine) (имя богини из Племен Дану); на юге Ирландии – Женщина Плача (Bean Cahaointe).

Еще один ключевой для понимания образа вестника смерти Банши персонаж кельтской мифологии – богиня Морриган (Mórrígan) (иногда Moreeghan или Morrigu), «появляющаяся в одни моменты в образах внушающих ужас старух, а в следующие – прекрасных молодых женщин» [11, p. 219]. Обычно этот персонаж мифологическая традиция островных кельтов объединяет с Бадб, Махой и Немайн: все они фигурируют в качестве богинь войны. Кэтрин Бриггс, член Британского и Американского фольклорных обществ, автор четырехтомного «Словаря британских народных рассказов» («Dictionary of British Folktales») в своей работе «Словарь фэйри. Хобгоблины, Брауни, Буги и другие сверхъестественные существа» («A Dictionary of Fairies. Hobgoblins, Brownies, Bogies and other Supernatural Creatures») называет Морриган, Маху и Немайн тремя обличиями, которые могла принять Бадб (Badb, Badhbh), имя которой означает «громкий крик» [27, с. 39]. У каждого из воплощений грозной богини войны была своя функция: «Немайн (Neman или Neamhan) («безумие», «бешенство» [26, сс. 474 – 475]) запутывала армии противника, Маха (Macha) («битва» [12, p. 123]) упивалась повальной резней, а Морриган наделяла сверхъестественной силой и мужеством» [2, p. 304]. Кельтологи братья Рис говорят о том, что имя богини Махи «в равной мере употреблялось по отношению ко всем трем» (т. е. собственно к Махе, а также к Морриган и Бадб) [27, с. 39]. А в своей статье «Преображение ирландской богини» М. Херберт подчеркивает то, что имеются указания на «контекстуальную близость имен Морриган и Бадб в различных текстах, в то время как традиции, касающиеся третьей сестры, Махи, достаточно обособлены» [29, с. 52].

Важно отметить то, что относительно значения имени богини Морриган, которая могла принимать «разные обличия: птица, молодая женщина, животные и старуха» [16, с. 186], ведутся дискуссии: существует два варианта истолкования - «Великая Королева» и «Королева Призраков». Относительно этой проблемы Т.А. Михайлова отмечает, что «действительно, это имя может быть истолковано двумя способами в зависимости от того, долгое или краткое "о" стоит в оригинале в первом слоге. Причем более ранняя форма, с кратким "о", ставит этот мифологический персонаж в один ряд с германскими "марами", славянскими "маренами"...Другая интерпретация первого слога - как ирландский mór "великий" - действительно позволяет перевести данное имя как "Великая Королева"» [23, с. 462]. О возможной этимологической связи этой богини войны с мифологическими персонажами других стран, имеющими связь со смертью, упоминается также в работе С.В. Цветкова «Кельты и славяне», посвященной описанию истории контактов этих двух народов: «Мы всегда встречаем Бригиту под самыми различными именами... Под именем Морриган... как богиня войны она считается женой Дагды... Одно из имен женской богини - Морриган - может иметь соответствие с женским персонажем славянской мифологии Мореной (Марой), богиней смерти» [30, сс. 92 - 93].

Иногда в сагах и легендах Бадб или Морриган появляются в виде женщины, «у речного брода отмывающей доспехи и оружие тех, кто должен был погибнуть в битве» [11, p. 245]. Среди тех, кому эта вестница предрекла смерть, называются такие великие герои, как Оскар и Кухулин: оба эти воина видели эту таинственную женщину перед своими последними битвами [1, p. 311].

В Шотландии и на островах сверхъестественное существо Банши чаще называли Кониуг (Caoineag) или Кондиух (Caointeach), что «значит "Стенающая", которое иногда описывалось как ребенок или очень маленькая женщина» [2, p. 61]. Однако на севере и северо-западе этого края (Scottish Highlands) было широко распространено поверье о вестнице смерти Бэн-Ни [21, с. 289] (Bean-Nighe) («Женщина Мытья»), которая иногда считалась духом молодой женщины, умершей во время родов, чья душа обретет покой «в тот день, в который бы она умерла от старости» [31, с. 57] (хотя в других источниках иногда говорилось о том, что этот дух нередко выглядит, как уродливая старуха). Также в фольклоре Северной Шотландии фигурировал персонаж Прачка у Брода (Washer-at-the-Ford или Little-Washer-by-the-Ford), который также описывался, как женщина, отмывающая «у брода окровавленное оружие обреченного на смерть» [21, с. 289].

Еще одно имя, обозначающее Банши, - Гврарх эр Хреебин (Gwrach Y Rhibyn). Оно было распространено, в основном, в Уэльсе [4, pp. 196 - 197]. Согласно поверью, это сверхъестественное существо «следует невидимо позади персоны, которую она хочет предупредить, и если оно подходит к перекрестку или ручью, то она издает страдальческий крик, ударяя по земле или воде, и выкрикивает: "Мой муж! Мой муж!"...или "Моя жена! Моя жена!"...или "Мое маленькое дитя! Мое маленькое дитя!"...Возможно, что она является одной из богинь-матерей (как Ану или Каллях Вар)» [2, pp. 210 - 211].

Каллях Вар (Cailleach Bheur) в Шотландском фольклоре персонифицирует зиму: это сверхъестественное существо описывается, как старуха с синим лицом. Исследователи считают, что образ Каллях Вар восходит к одной из богинь бриттов [2, p. 58]. «Согласно древней традиции, она появляется каждый год на Самайн, принося с собой холодные зимние месяцы. Ее правление заканчивается на Белтайн (древний кельтский праздник (другое название Сетсамайн (Cétshamain) [25, с. 134]) очистительных огней, трансформировавшийся к XX веку в детскую игру [13, p. 38], который, по всей видимости, был посвящен богу мертвых Бэли (Beli или Bilé) [12, p. 46]), когда ее замещает богиня Бригита, возвещающая весну. В этот день Каллях Вар должна была положить свой посох под священным кустом и обратиться в камень... Иногда ее считают покровительницей оленей, волков и других диких животных...В ирландском фольклоре она известна, как горная богиня, которая живет на Юго-западе Ирландии» [1,

p. 47]. Слово «каллях» происходит от латинского «pallium» («покрывало»). Н. Лемуткина в статье «Банши - вестница смерти. Историко-мифологические корни образа» отмечает то, что более раннее значение, которое имело слово «каллях» - «монахиня», позднее - «старуха, карга» [19, с. 22].

Основываясь на многочисленных описаниях Банши в разнообразных фольклорных источниках, можно выделить следующие наиболее распространенные характеристики образа этого вестника смерти.

По наиболее распространенной версии Банши рассматривалась как женский дух-покровитель некоторых семейств (в основном особо древнего и знатного происхождения), который появляется для того, чтобы возвестить о скорой смерти одного из членов семьи [1, pp. 23 - 24]. Иногда она считалась умершим предком, или даже мстительным духом женщины, страдавшей по вине семьи, смерть членов которой она предвещает. Также бытовала версия, согласно которой Банши становятся утопленницы [22, с. 238]. Фольклорной традицией, что отмечается в работе Томаса Крофтона Крокера (T. Croker) (1798 - 1854 гг.), первого крупнейшего исследователя британской и ирландской мифологии, состоявшего в переписке с Я. Гриммом (который даже перевел один из томов его работы на немецкий язык) и В. Скоттом, под названием «Волшебные легенды и предания Юга Ирландии» («Fairy Legends and Traditions of the South of Ireland»), Банши нередко также причислялась еще и к верховным существам у лесных духов-эльфов [4, p. 10]. Отмечается также связь этого сверхъестественного существа с водой (например, колодцем) [22, с. 238].

Разнообразны также и знаки, которые, как считалось в поверьях, Банши может подавать человеку, чтобы предупредить его о грядущем несчастье. Например, часто предполагалось, что она просто бродит в окрестностях того дома, где вскоре умрет человек. Или указывает прохожим на дом, где произошло несчастье. Иногда даже говорилось о том, что этот дух может заглянуть в окно комнаты того, кто болеет, или даже «звать по имени того, кто вскоре умрет» [4, pp. 196 - 197]. Но более всего впечатляют описания плача сверхъестественного существа: оно хлопает в ладоши и рыдает так горько, словно его терзает невыразимая боль. По одной из версий резкий и пронзительный «траурный плач ирландских крестьян на похоронных церемониях, по всей видимости, является подражанием плачу этого духа» [15, p. 108]. Также необходимо отметить то, что рассказ о встрече сразу с несколькими Банши непременно воспринимался в качестве знака скорой «смерти какого-нибудь святого или великого человека» [7, p. 99].

Часто Банши предстает облаченной в просторную мантию, голову ее покрывает капюшон или на ветру развеваются ее длинные распущенные волосы [7, pp. 104 - 115]. Интересен тот факт, что описания внешности этого духа весьма противоречивы: иногда она описывается как уродливая старуха [8, pp. 238 - 242], но чаще этот дух предстает в образе молодой необычайно красивой женщины [1, pp. 23 - 24].

Цель настоящей статьи состояла в том, чтобы дать общую характеристику образа вестника смерти Банши.

Для этого, прежде всего, мы раскрыли связь между определенными персонажами кельтской мифологии и Банши, существом, упоминавшимися в поверьях XVII - XIX вв. в качестве вестника смерти. Для этого необходимо было дать краткую характеристику основного элемента верований кельтов - Иного мира. Согласно данной идее, такой мир населяли боги из Племен Богини Дану (прародительницы всех богов и всего живого), некоторые из которых стали прототипами существ, чье появление рассматривалось в качестве предзнаменования горестей и бедствий, а позднее чьей-либо смерти, уже случившейся или еще предстоящей.

Таким образом мы выявили, что образ Банши имеет глубокую связь с древними кельтскими женскими божествами (Морриган, Бадб, Маха, Немайн, Айне, Дану), обладающими такими полярными характеристиками, как разрушение и созидание.

ЛИТЕРАТУРА

1. A Dictionary of Folklore / Ed. by Pickering D. - N. Y.: Facts on File, Inc., 1999.
2. Briggs K.M. A Dictionary of Fairies. Hobgoblins, Brownies, Bogies and other Supernatural Creations. - L.: Allen Lane, 1976.
3. Briggs K.M. The Fairies in Tradition and Literature. - L.: Routledge and Kegan Paul, 1967.
4. Croker T. Fairy Legends and Traditions of the South of Ireland. - L.: John Murray, 1825 – 1828. Part 3.
5. Edwardes M., Spence L. A Dictionary of Non-Classical Mythology. - L.: J.M. Dent & Sons Ltd., N.Y.: E.P. Dutton & Co, 1923.
6. Edwards G. Hobgoblin and Sweet Puck. Fairy Names and Natures. - L.: Geoffrey Bles, 1974. - P. 165.
7. Fairy and Folk Tales of Ireland / Ed. by Yeats W.B. - Buckinghamshire: Colin Smythe Ltd, Gerrards Cross, 1975.
8. Folktales of the British Isles. - Moscow: Raduga Publishers, 1987.
9. Mac Edwards L. Matthew Arnold and "Celtic Magic" // The Celtic Cross. Studies in Irish Culture and Literature / Ed. by Browne R.B., Roscelli W.J. and Loftus R. Freeport. - N.Y.: Books for Libraries, 1964.
10. Massey E. Legendary Ireland. A Journey through Celtic Places and Myths. - Wisconsin: the University of Wisconsin Press, 2004.
11. Ross A. Pagan Celtic Britain. Studies in Iconography and Tradition. - L.: Routledge and Kegan Paul, N.Y.: Columbia University Press, 1967.
12. Spence L. A Dictionary of Mythology. Being a Concise Guide to the Myths of Greece, and Rome, Babylonia, Egypt, America, Scandinavia, and a Great Britain. - L., N.Y., Toronto, Melbourne: Cassell and Company, Ltd.
13. Spence L. Myth and Ritual in Dance, Game, and Rhyme. - L.: Watts & Co, 1947. - P. 38.
14. Standard Dictionary of Folklore, Mythology and Legend / Ed. by Leach M. - N.Y.: Funk & Wagnalls, 1972.
15. The Facts on File Encyclopedia of World Mythology and Legend / Ed. by Mercatante A.S. - N.Y., Oxford: Facts on File, 1988.
16. Борч Ж. Предзнаменования, предсказания и испытания: демоны и оружие в древнеирландских текстах // Мифологема женщины-судьбы у древних кельтов и германцев. - М.: Индрик, 2005.
17. Голан А. Миф и символ. - М.: Русслит, 1993.
18. Кэри Дж. Время пространство и Иной мир // Представления о смерти и локализация иного мира у древних кельтов и германцев / Отв. ред. Михайлова Т.А. - М.: Языки славяской культуры, 2002.
19. Лемуткина Н. Банши – вестница смерти. Историко-мифологические корни образа // Кельты: поэтика, мифология, история. Материалы студенческой конференции МГУ им. М.В. Ломоносова / Под ред. Михайловой Т.А. - М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
20. Михайлова Т.А. "Заговор на долгую жизнь": к проблеме образов "дочерей моря" и "волн судьбы" в ирландской мифопоэтической традиции // Мифологема женщины-судьбы у древних кельтов и германцев. - М.: Индрик, 2005.
21. Михайлова Т.А. Знамения смерти в кельтской эпической и фольклорной традиции // Представления о смерти и локализация иного мира у древних кельтов и германцев / Отв. ред. Михайлова Т.А. - М.: Языки славянской культуры, 2002.
22. Михайлова Т.А. Ирландская банши и русская русалка // Мифологема женщины-судьбы у древних кельтов и германцев. - М.: Индрик, 2005.
23. Михайлова Т.А. Наследие Рисов (вместо послесловия) // Рис А., Рис Б. Наследие кельтов: Древняя традиция в Ирландии и Уэльсе. - М.: Энигма, 1999.
24. Основы религиоведения / Под ред. Яблокова И.Н. - М.: Высшая школа, 1994.
25. Пауэлл Т.Дж. Кельты: Воины и маги. - М.: Центрполиграф, Внешторгпресс, 2003.
26. Похищение быка из Куальнге, примечание №93 // Похищение быка из Куальнге. - М.: Наука, 1985.
27. Рис А., Рис Б. Наследие кельтов: Древняя традиция в Ирландии и Уэльсе. - М.: Энигма, 1999.
28. Роллестон Т. Мифы, легенды и предания кельтов. - М.: ЗАО Центрполиграф, 2004.
29. Херберт М. Преображение ирландской богини // Мифологема женщины-судьбы у древних кельтов и германцев. - М.: Индрик, 2005.
30. Цветков С.В. Кельты и славяне. - СПб.: Русско-Балтийский информационный центр "Блиц", 2005.
31. Энциклопедия сверхъестественных существ / Под ред. Егазарова А. - М.: Локид, Миф, 1997.

КАРИМОВ Б.К.

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНИЦИАТИВА

Многие великие философы, писатели и богословы, живя в разные эпохи, меняли свои взгляды на понятие филантропические действия или поступки. Но самый главный вывод их умозаключения в этом направлении заключалось в том, что нет смысла жить в обществе, если ты никому не помогаешь. Первая мировая война превратила большинство европейских городов в развалины и руины. Необходимо было восстановить регионы, которые пострадали от разрушительной войны. Но для проведения этого мероприятия нужно было немало средств, которых в послевоенные годы катастрофически не хватало. В связи с этим по всей Европе начали организовываться добровольческие отряды, которые восстанавливали заново и отстраивали разрушенные города. В 1920 году небольшая группа людей превратила идею безвозмездной помощи в реальность, и начала возводить уничтоженные войной деревни во Франции и Германии. По истечению времени эта деятельность приобрела массовый характер, но уже в рамках общественной организации, которая сейчас называется как Service Civil International (Международная гражданская служба). Основные принципы добровольческого движения включали в себя: межкультурный диалог, международное сотрудничество и солидарность, толерантность в отношении между народами на международном уровне. Именно эта деятельность способствовала возникновению и развитию волонтерского движения по всей Европе.

Волонтерство от англ. Volunteer – доброволец, человек, безвозмездно выполняющий какую- либо работу. Широкое распространение данное движения приобрело также в США, где американская привычка к волонтерству становится важной частью национального менталитета.

Пионеры-первопроходцы этой страны вынуждены были помогать друг другу в трудное для страны время, и это помогло, потому что от этого зависело их общее выживание. Большинство из американцев хотя бы раз в жизни были волонтерами. Первые благотворительные фонды в США начали осуществлять свою деятельность в начале XX в. как некоммерческие организации с собственными финансовыми фондами и социально ориентированными программами. Среди учрежденных до Первой мировой войны фондов можно выделить фонды Карнеги и Рокфеллера. Во второй половине XX века число благотворительных фондов быстро росло. Еще более стремительно росли их активы: за 15 лет (1980 по 1995 гг.) они увеличились в пять с лишним раз и достигли 226,7 млрд. долларов [1].

Труд добровольцев или волонтеров с каждым годом становится все более важным ресурсом и в сфере культуры и искусств. [2,3] В 1998 г. 47.7% населения США было задействовано в роли волонтеров в среднем 4,2 часа в неделю, из них в сфере культуры - 4.4% [4] . Вся текстура гражданского общества в США строилась на основе волонтерства,

так как в других обществах, где иерархия социальной структуры была выражена в большей степени, не было места этому движению. Но в результате преобразований, которые происходили за последние годы в сфере культурной политики, иерархии рушились одна за другой [5]. Организации культуры, которые предлагают и проводят самый широкий спектр социальных благ, автоматически лишились возможности получать финансирование и поддержку. Тогда во многих странах люди, которых волновало будущее этих организаций, начали безвозмездно оказывать им поддержку.

В Российской сфере культуры волонтерское движение начало формироваться только с середины 1990 г., в связи с чем крайне актуальными остаются вопросы правового и экономического регулирования данного направления. Опыт деятельности волонтеров других стран показывает, что сегодня помощь, которую оказывают волонтеры организациям культуры, очень нужна, никогда не помешает иметь лишние руки и ноги.

Гораздо более серьезная причина кроется в том, что волонтеры обеспечат выход организациям культуры на более широкие круги общественности, чем штатные работники.

Они знают людей, которые имеют большой круг знакомых, и информацию, могут оказать помощь в решении организационных и творческих задач. У волонтеров имеется возможность воздействовать на людей, которые могут оказаться полезными, и гораздо успешнее представлять интересы данной организации. Однако добровольность труда не означает хаотичности в отношении между волонтером и организацией культуры. Эти отношения должны регулироваться договорными обязательствами, строго определяющими объем работы, выполняемый волонтерами. В процессе составления плана или списка работ необходимо указать, какую выгоду будут иметь от этой работы волонтеры. Если кто-нибудь занят в сфере образования, то ему нужно предоставить возможность ознакомиться с образовательными программами, которые проводит организация культуры, и взаимодействия структур организации в решении данной проблемы. Волонтерам также можно предоставить привилегированную возможность вникнуть в тот или иной важный аспект деятельности организации.

Ключом к успешной работе с волонтерами является грамотный менеджмент. Прежде чем привлечь волонтеров к деятельности организации, необходимо создать благоприятные условия и обстановку. Привлекая на работу волонтеров, нужно найти время поприветствовать их от лица организации, представить их сотрудникам, и поделиться с ними собственным видением предназначения данной организации. Когда руководитель организации культуры подробно разъясняет волонтерам цели программы, конкретные задачи, то волонтеры начнут разделять миссию организации, и в свою очередь они помогут понять и передать это другим людям. Если руководитель организации в этой ситуации справится со своей ролью менеджера, то со временем у него сложится группа преданных делу людей, которые могут сделать много полезного для данной организации. Так как волонтерство сопряжено с определенным уровнем ответственности и решает конкретные задачи, они также ответственны за выполнение норм и требований, сохранность материальных ценностей, в учреждениях которых они совместно проводят свое свободное время.

Бурное развитие волонтерства в США привело к использованию многими организациями культуры труда добровольцев в качестве основного ресурса. Подобная практика характерна для небольших по размерам музеев и галерей. Популярность добровольчества стала причиной появления в США организаций, занимающихся подготовкой и распределением волонтеров в некоммерческие структуры (различного рода благотворительные центры, агентства, специализирующиеся в сфере добровольческих трудовых отношений.)

В России, в отличие от США, уровень развития добровольчества в экономике в целом и в сфере культуры остается крайне низким. В структуре привлеченных средств учреждений культуры такой источник , как добровольчество практически отсутствует.

Однако отдельные организации культуры с середины 1990-х г. начали применять труд волонтеров. Это музеи Государственный Эрмитаж, Русский Музей. Они использует труд волонтеров, численность которых в каждом музее не превышает десяти человек.

Причины непопулярности волонтерства в России по сравнению с США можно объяснить сложным экономическим положением граждан, отсутствием необходимых законодательных и нормативных актов, которые могли бы стимулировать труд добровольцев. По сравнению с Россией методы привлечения и стимулирования волонтеров в США очень разнообразны.

Прежде всего, это скидки на получение доступа к продукции и организация бесплатных образовательных и культурных услуг. К сожалению, российское законодательство не позволяет получение волонтерами продукции и услуг организации на бесплатной основе. Согласно ст. 5 закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», труд волонтеров рассматривается как «безвозмездный» [6].

На наш взгляд, в европейских и других цивилизованных странах волонтерское движение достаточно изучено, а также разработано немало предложений и рекомендаций по менеджменту работы с ними. Для организации работы с волонтерами руководителям социокультурных учреждений необходимо учесть следующие полезные моменты:

- волонтеры работают вместе с нами и решают проблемы, которые организация запланировала и будет добиваться их реализации;
- относиться к деятельности волонтеров так же серьезно, как к работе штатных сотрудников учреждения культуры;
- задание, данное волонтеру, должно быть достойным и разумным, оно должно соответствовать его возможностям и способностям;
- задание должно быть конкретным, но при этом не нужно забывать и о творческом подходе;
- не злоупотреблять временем волонтера;
- информировать всех сотрудников учреждения культуры о причинах приглашения волонтеров и их задачах по совместной деятельности;
- создание необходимых условий и атмосферы доброжелательности по отношению к волонтерам со стороны персонала учреждения культуры;
- периодически проводить экспертизу работы волонтеров и делать выводы об ее эффективности;
- прислушиваться к пожеланиям и критике волонтеров и делать необходимые выводы для устранения недостатков в пользу организации.

Разветвленная сеть добровольческих организаций по всему миру позволяет оказать помощь людям в самых разных уголках планеты. Постепенно общество начинает осознавать важность и полезность работы волонтеров. Учитывая возросший интерес к волонетрскому движению ООН объявила 5 декабря - Днем волонтера, а 2011 год - Годом волонтерства в Европе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные технологии социально- культурной деятельности: Учебное пособие / под науч. ред. проф. Е.И. Григорьева.- Тамбов: Першина, 2004.- С 387.

2. Городецкая И. Добровольческое движение в США // МЭ и МО.2001.№1.

3. Шлихтер А.А. Некоммерческие организации и добровольческий труд в США // Труд за рубежом. 2000.№4.

4. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социол.исслед. 2000. №7. С.66.

5. Джиллиан Хенбери Пул. Когда менеджмент приносит деньги: Наставления учреждениям культуры всех стран / Пер.с англ.- СПб.: «Контрфорс», 1999. С- 86.

6. ФЗ РФ « О благотворительной деятельности и благотворительных организаций» Ст. 5. от 11 августа 1995 г. №135- ФЗ.

ПАЙГУСОВ А.И.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ НА ОСНОВЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В настоящее время в России идет процесс модернизации образования. Как известно, обновление структуры и содержания среднего общего образования предусматривает переход на предпрофильное обучение в основной школе и профильную подготовку школьников в старшем звене обучения. Данный подход позволяет учитывать образовательные интересы учащихся, более эффективно готовить их для дальнейшей профессиональной подготовки в вузах.

Предпрофильная подготовка учащихся в основной школе может быть организована различными способами. Автор статьи считает, что предпрофильное обучение будет эффективно, если образовательный процесс будет построен на основе модульной интеграции предметов. На наш взгляд, наибольшую результативность такой подход принесет в гуманитарных классах.

В целях раскрытия сущности этого подхода опишем ее теоретическую модель. Системообразующим элементом данной модели является следующая концептуальная идея: обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов должно осуществляться интегрировано на основе историко-культурологического подхода.

Реализация данной идеи способствует достижению следующих дидактических целей:

- целостное восприятие учащимися культуры изучаемого исторического периода путем установления внутрипредметных и межпредметных связей;
- углубление и расширение знаний о культуре посредством погружения в историческую эпоху;
- усвоение способов художественной деятельности на основе организации творческого осмысления образцов культуры;
- установление различия и сходства исторически сложившихся культур путем осуществления их диалога;
- усвоение духовных ценностей культур через проживание (усвоение путем душевных переживаний и эмоций) культурного опыта посредством художественного творчества.

Идея интегрированного изучения предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе культурологического подхода отражается в следующих концептуальных положениях разработанной нами теоретической модели.

Первое концептуальное положение: предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов должны образовывать единый интегрированный историко-культурологический модуль.

Проблема разобщенности знаний сформулирована в педагогической науке достаточно давно, но реального решения, к сожалению, она так и не получила. Это является следствием отсутствия единых подходов к разработке содержания учебных курсов. Как показывает практика, необходимость межпредметных связей часто декларируется авторскими коллективами, но при этом отсутствуют реальные механизмы их осуществления. Не составляют исключения и предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов. Казалось бы, они в наибольшей степени имеют основания для разработки единого подхода, так как изучают близкие предметы изучения. Различие подходов и взглядов на состав и структуру содержания предметов, входящих в эти циклы является существенным препятствием на пути их сближения. Решить эту проблему можно при условии выработки единого подхода к разработке содержания данных курсов, т.е. путем создания интегрированного историко-культурологического модуля.

Из данного концептуального положения вытекает принцип модульной интеграции предметов. Механизмом его реализации является межпредметное согласование содержания учебных программ в процессе их разработки, позволяющее синхронно изучать темы. Идея синхронизации в процессе изучения учебных предметов получила свое отражение в трудах А.Я. Данилюка [1]. Мы также стоим на позиции синхронизации. В процессе экспериментальной работы, проходившей на базе СОШ №59 (федеральная экспериментальная площадка по проекту «Постижение культуры»), нами эта идея была осуществлена на практике. Приведем пример синхронизации изучения учебного материала. Как известно, в шестом классе изучается история и культура Средневековья. Первый крупный раздел программы – Раннее Средневековье. В процессе эксперимента изучение истории и культуры этого периода осуществлялось параллельно на всех уроках предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов. Так, на уроках истории изучались исторические события этого времени, на уроках литературы – литературные памятники («Песнь о Нибелунгах», легенды о короле Артуре и др.), на уроках музыки – Григорианский хорал, народные песнопения, на уроках изобразительного искусства – «звериный» и «полихромный» стили декоративного искусства. Такой подход к конструированию содержания образования позволил устранить главный недостаток современных программ – слабые межпредметные связи. Наглядно представить механизм осуществления этой идеи позволит таблица, которую мы приводим ниже (см. таблицу 1).

Таблица 1.
Синхронное построение тематики учебных программ и уроков

Предмет	Раздел программы	Тема урока
История	История раннего Средневековья	Древние германцы и Римская империя
Литература	Литература раннего Средневековья	Германский героический эпос. «Песнь о Нибелунгах»
Изобразительное искусство	Изобразительное искусство раннего Средневековья	«Звериный» стиль декоративного искусства германских народов
Музыка	Музыка раннего Средневековья	Музыка раннего Средневековья. Григорианский хорал.

Для реализации данного принципа необходимо обеспечить следующие условия:

- согласование содержания разделов и тем программ в процессе их разработки, включение в содержание программ межпредметных знаний;
- согласование тематики уроков в процессе календарно-тематического и поурочного планирования;
- использование знаний и задач межпредметного характера на уроке.

Второе концептуальное положение: организация процесса обучения должна обеспечить погружение в культуру.

В настоящее время в педагогической теории и практике существует два подхода к пониманию сущности погружения. Первый подход рассматривает погружение как интенсификацию обучения предмету (Г.К. Лозанов, И.А.Зимняя, А.С. Плесневич, Г.А. Китайгородская, Р.М. Грановская). Второй подход рассматривает погружение как длительное изучение одного или нескольких предметов. Данный подход получил свою реализацию в экспериментальной работе М.П. Щетинина. Под погружением он понимает длительное занятие (от 3 до 9 дней) одним предметом. При этом уроки основного предмета перемежаются уроками образно-эмоциональной сферы. Погружения повторяются через определенные промежутки времени. Теоретической основой данного подхода стали исследования А.И. Ухтомского (учение о доминантной деятельности), П.М. Эрдниева (идея укрупнения дидактических единиц), элементы методик В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили. Данный подход получил свое отражение в многочисленных вариантах: межпредметное погружение (А.Н. Тубельский), эвристическое погружение (А.В. Хуторской), выездные погружения (А.А. Остапенко, Л.Н. Снегурова), погружение в образ (М.П. Щетинин, С.А. Терскова, Е.В. Шубина), погружение как средство коллективного способа обучения (С.Д.Месяц), погружение в культуру (Е.Б. Евладова) [2].

Специфика нашего подхода к разработке содержания гуманитарного и художественно-эстетического образования обусловила потребность собственной модификации идеи погружения, интегрирующей идеи вышеперечисленных вариантов.

Таким образом, данное концептуальное положение обуславливает принцип погружения в культуру. Механизмом реализации данного принципа является сочетание исторического и тематического подходов.

Исторический подход предполагает изучение общечеловеческой культуры в ее историческом развитии. Так, в пятом классе происходит погружение в культуру древнего мира, в шестом – средних веков, в седьмом и восьмом – в западноевропейскую культуру нового времени и культуру России, в девятом – в культуру новейшего времени.

В основе тематического подхода лежат ключевые проблемы бытия человека данной эпохи (поиск смысла жизни, истины, идеалов, способов самовыражения, нравственных ценностей и т.п.). Это «вечные проблемы» человечества. Например, изучение культуры Древнего Египта в пятом классе предлагается осуществлять на основе раскрытия ключевой темы «Человек в поисках вечности». Постижение культуры Древней Греции осуществляется на основе дискурса о взаимоотношениях человека и общества. Таким образом, в этом случае погружение в культуру осуществляется на основе поиска решения ключевых проблем.

Данный принцип может быть реализован при следующих условиях:

- включение в содержание вечных проблем бытия человека (поиск смысла жизни, истины, идеалов, способов самовыражения, нравственных ценностей и т.п.), их рассмотрение с позиций разных предметов;
- синхронное изучение близких по содержанию тем, обеспечивающее расширение и углубление знаний;
- организация обучения по следующей логической схеме: вводно-обзорный урок (ознакомление) - детальная проработка материала на последующих уроках (углубление) - интегрированный обобщающий урок (обобщение);

- включение в процесс обучения проблемных задач;
- создание организационных условий (составление расписания на основе блока предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов) позволяющих реализовать идею погружения.

Третье концептуальное положение: постижение культур должно сопровождаться диалогом ученика и культуры, а также различных культур в процессе их постижения.

Идея диалога культур впервые была реализована в «Школе диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). В основе денного подхода к организации процесса обучения лежат идеи М.М. Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера.

Основные концептуальные идеи «Школы диалога культур» заключаются в следующем:

- диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности;
- многообразие культур («карнавал мироощущений» по М.М. Бахтину) существует в индивидуальном сознании человека в форме внутреннего диалога;
- диалог есть позитивное содержание свободы личности, так как он отражает полифоническое восприятие окружающего мира;
- диалог не проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие не сводимых в единое целое сознаний;
- современное мышление построено на диалоге с исторически сложившимися культурами (Античности, Средних веков, Нового времени) [3].

По мнению авторов концепции диалога культур, обучение не должно сводиться к усвоению готовых истин. Образование – это поиск учеником истины в диалоге с исторически сложившимися культурами. «В процессе образования разные культурные смыслы сталкиваются в сознании ученика, вступают в спор между собой. Школьник включается в диалог культур и произносит в нем свое слово. В этой работе ученик получает возможность понять и изменить самого себя. Он задает себе вопросы, поставленные историческими культурами, и ищет на них свои ответы, он получает новые ракурсы видения себя, своего мышления, своих поступков, своей жизни» [6, 7]. В этом диалоге рождается уникальная культура личности. Таким образом, авторы концепции диалога культур утверждают, что образование должно быть направлено на формирование «человека культуры» (В.С. Библер).

Из этого следует, что обучение должно осуществляться с учетом принципа диалога культур. Механизмом реализации данного принципа является построение процесса обучения на основе постоянного диалога разновременных культур. Например, культура Древнего Египта рассматривается не только с позиций древнего человека, но и современного. В ходе урока учитель проводит параллели между египетскими пирамидами – символами вечности и картиной И.Левитана «Над вечным покоем». Диалог позволяет выявлять сходства и различия культур, их генетические связи.

Для реализации этого принципа необходимы следующие условия:

- конструирование содержания образования с учетом организации диалога культур на уроках;
- использование дискуссионных форм обучения.

Четвертое концептуальное положение: усвоение духовного опыта изучаемой культуры должно осуществляться путем ценностных оценок и организации эмоциональных переживаний в процессе творческой деятельности.

Это концептуальное положение основывается на данных психологии. Общеизвестно, что одним из важных психологических факторов, влияющих на эффективность процесса обучения, являются эмоциональные особенности учебного материала: привлекательность, способность вызывать определенные чувства и переживания [4].

Данное концептуальное положение получило свое отражение в принципе проживания культуры. Механизмом реализации этого принципа является драматизация на уроке, передача собственных переживаний средствами изобразительного искусства, музыки и литературы.

Реализация данного принципа возможна при следующих условиях:

- включение в процесс обучения творческих заданий (ролевые игры, драматизация, создание художественных произведений, исполнительство и т.п.);
- освоение учащимися средств художественной выразительности различных видов искусств;
- использование на уроках метода исторической реконструкции изучаемых событий.

Пятое концептуальное положение: овладение способами художественной деятельности должно осуществляться путем организации творческого осмысления образцов культуры.

Как известно, существуют следующие культурные способы познания и освоения мира: научный, философский, религиозно-мифологический, художественно-творческий. При традиционном подходе, ориентированном на усвоение системы предметных знаний, образовательный процесс преимущественно строится на научном способе познания мира. Направленность образовательного процесса исключительно на науку значительно обедняет его возможности. Художественно-творческий способ используется в незначительной мере, а философский – вовсе не присутствует в процессе обучения. Между тем известно, что познание мира может осуществляться не только научным путем, но и художественно-творческим. Использование художественного творчества как инструмента познания позволяет глубже понять изучаемую культуру посредством усвоения исторически сложившихся способов деятельности и творческого осмысления культурного наследия. Это соответствует деятельному подходу (обучение в деятельности) в образовании. Как известно, художественное творчество – это один из видов деятельности.

Таким образом, данное концептуальное положение получает свое отражение в принципе творческого усвоения культуры. Механизмом реализации данного принципа является овладение способами художественно-творческой деятельности путем усвоения и творческого осмысления художественных методов изучаемой исторической эпохи.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- учебные задания ориентируются на овладение различными способами деятельности (учебно-поисковой, творческой, коммуникативной);
- включение в содержание знаний о художественно-творческих методах изучаемой исторической культуры;
- поэтапное усвоение художественных методов и средств выразительности.
- творческое осмысление художественного метода.

На основе вышеперечисленных концептуальных идей разработана теоретическая модель интегрированного обучения предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода.

Системообразующей идеей разработки интегрированного содержания этих предметов является создание историко-культурологического интегрированного модуля (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Схема построения интегрированного содержания предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода (на примере изучения истории и культуры Средневековья)

Предметы	Содержание разделов программ		
История	История раннего Средневековья	История расцвета Средневековья	История эпохи Возрождения
Интегрированный предмет ИЗО	Искусство раннего Средневековья	Искусство расцвета Средневековья	Искусство эпохи Возрождения
Интегрированный предмет музыка	Музыка раннего Средневековья	Музыка расцвета Средневековья	Музыка эпохи Возрождения
Интегрированный предмет литература	Литература раннего Средневековья	Литература расцвета Средневековья	Литература эпохи Возрождения

Функция предлагаемого нами интегрированного историко-культурологического модуля в структуре содержания общего образования заключается в формировании у обучающихся целостного представления и понимания основных культурно-исторических событий прошлого, осознание механизмов становления и развития различных культур, в овладении учащимися способами художественно-творческой деятельности, в развитии эмоционально-ценностного отношения к миру.

Структура модуля состоит из следующих дисциплин, объединенных в единую систему: история, литература, изобразительное искусство и музыка.

В содержание интегрированного модуля включены следующие элементы культурного опыта:

- система знаний об основных исторических событиях, связанных с развитием общества и культуры;
- навыки аналитической работы с текстами;
- умения, связанные с представлением информации;
- умение осуществлять взаимодействие в процессе учебной работы;
- знания о способах художественно-творческой деятельности;
- навыки художественно-творческой деятельности;
- умение выражать свое отношение к различным явлениям;
- рефлексивные умения.

Содержание интегрированного модуля должно быть разработано с учетом следующих требований:

- согласование содержания разделов и тем программ в процессе их разработки;
- включение в содержание программ межпредметных знаний;
- согласование тематики уроков в процессе календарно-тематического и поурочного планирования;
- включение в содержание программ вечных проблем бытия человека (поиск смысла жизни, истины, идеалов, способов самовыражения, нравственных ценностей и т.п.), их рассмотрение с позиций разных предметов;
- использование проблемных задач межпредметного характера;
- включение в процесс обучения творческих заданий (ролевые игры, драматизация, создание художественных произведений, исполнительство и т.п.);
- в содержании образования должно быть предусмотрено возможность постижения культуры не только на уровне знаний, но и на уровнях овладения способами деятельности, творчества и эмоционально-ценностного (проживание, переживание)

отношения к культурно-исторической эпохе.

Рассмотрим функции и структуру содержания учебных предметов, входящих в интегрированный историко-культурологический модуль.

Функция истории в интегрированном модуле - формирование у обучающихся исторического мышления, системы исторических знаний о человеке и обществе с древнейших времен до современности, о материальной и духовной культуре разных стран и народов. Исторические знания составляют содержательно-смысловую канву интегрируемых предметов, являются системообразующей основой историко-культурологического модуля.

Основными задачами курса «История» являются:

- развитие познавательного интереса к истории;
- формирование навыков работы с историческими источниками;
- формирование системы исторических знаний, служащей основой для понимания современного состояния культуры и общества;
- формирование исторического мышления, проявляющегося в умении анализировать исторические факты, сравнивать и сопоставлять события, предлагать возможные версии развития событий, формулировать гипотезы, давать оценки событиям, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Основным методами формирования исторического мышления являются исторический анализ и историческое моделирование.

Исторический анализ позволяет раскрыть логику происхождения различных исторических событий, выявить их направленность, спрогнозировать возможные последствия.

Историческое моделирование позволяет пересмотреть реально совершившиеся события в измененных условиях, увидеть возможные варианты их развития. В результате учащиеся создают виртуальные исторические события, реально не существовавшие, но потенциально возможные.

Структура учебного материала построена в соответствии с основными историческими периодами в развитии культуры и общества.

Функцией литературы является не только усвоение системы литературоведческих знаний, но и формирование опыта литературного творчества как средства художественного познания действительности. Поэтому программа по литературе предусматривает создание учащимися небольших литературных текстов (мифов, сказок, былин, исторических рассказов, эссе и т.п.). Изучение и создание художественных текстов способствует формированию эмоционально-ценностного отношения учащихся к культурно-историческим событиям.

Основными задачами данного курса являются:

- формирование системы литературоведческих знаний;
- развитие навыков литературно-творческой деятельности;
- овладение литературно-художественными средствами выразительности.

Основными методами реализации данных дидактических задач являются:

- анализ особенностей художественных стилей
- анализ художественных произведений;
- выполнение творческих работ;
- рефлексия;

Структура учебного материала построена в соответствии с основными историческими периодами в развитии культуры и общества.

Функциями предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» в интегрированном модуле являются овладение школьниками системой знаний об истории музыки и изобразительного искусства, освоение основ музыкальной и художественной грамоты, а также формирование эмоционально-ценностного отношения к миру посредством творческой деятельности.

Основными задачами данных курсов являются:

- формирование системы знаний об истории музыки и изобразительного искусства;
- овладение средствами художественной выразительности;
- формирование сенсорной культуры;
- развитие воображения и творческих способностей;
- формирование способности видеть, ценить и создавать красоту;
- развитие эмоционально-нравственной сферы.

Основными методами реализации данных дидактических задач являются:

- анализ особенностей художественных стилей;
- анализ художественных произведений;
- поэтапное овладение различными техниками и средствами выразительности в процессе репродуктивной деятельности;
- выполнение творческих работ;
- рефлексия;
- исполнение музыкальных произведений.

Структура учебного материала построена в соответствии с основными историческими периодами в развитии культуры и общества.

Как известно, содержательный и операционально-деятельный компоненты образовательного процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены. Отсюда следует, что при изменении содержания образования необходимо продумать соответствующие технологии его усвоения. Нами была разработана технология интегрированного обучения предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода (см. таблицу 3).

Суть технологии состоит в том, что процесс обучения конструируется с учетом следующих требований:

- синхронное изучение близких по содержанию тем, обеспечивающее расширение и углубление знаний;
- организация обучения по следующей логической схеме: вводно-обзорный урок - детальная проработка материала на последующих уроках - интегрированный обобщающий урок;
- создание организационных условий (составление расписания на основе блока предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов) позволяющих реализовать идею погружения;
- процесс погружения в культуру должен сопровождаться диалогом различных культур, который реализуется посредством использования дискуссионных форм обучения;
- использование на уроках метода исторической реконструкции изучаемых событий;
- изучение разделов программ должно завершаться интегрированным уроком диалога культур (ключевые уроки), позволяющим свести в сознании учащегося материал, пройденный на всех уроках в единое целое.

Ключевые интегрированные уроки проводятся в конце изучения раздела программы как уроки обобщения и систематизации знаний. Значимость этих уроков заключается в том, что они позволяют осуществлять широкую интеграцию ранее полученных знаний как по горизонтали (на уровне предмета), так и по вертикали (на уровне предметов). В течение года рекомендуется проводить не более четырех таких уроков в каждом классе. Интегрированные уроки должны помочь учащимся создать целостный образ культуры изучаемого периода. В течение урока постижение культуры учащимися достигается путем дискуссионного рассмотрения способов решения ключевых проблем людьми данного времени. Например, на интегрированном

Таблица 3.
Технология интегрированного обучения
(на примере изучения средневековой культуры)

Предметы	Технология интегрированного изучения					
История	История раннего Средневековья	Интегрированный урок	История расцвета Средневековья	Интегрированный урок	История эпохи Возрождения	Интегрированный урок
Интегрированный предмет ИЗО	Искусство раннего Средневековья		Искусство расцвета Средневековья		Искусство эпохи Возрождения	
Интегрированный предмет музыка	Музыка раннего Средневековья		Музыка расцвета Средневековья		Музыка эпохи Возрождения	
Интегрированный предмет литература	Литература раннего Средневековья		Литература расцвета Средневековья		Литература эпохи Возрождения	

уроке «Древний Египет. Человек в поисках вечности» учащиеся на основе изучения памятников культуры (пирамиды, скульптура, росписи гробниц, миф об Осирисе и др.) и особенностей возникновения древнеегипетской цивилизации (природно-климатические, экономические, политические, религиозно-культурные) должны выявить причины возникновения культа загробной жизни и его влияние на менталитет древних египтян, на образ их жизнедеятельности и культуру. Главные вопросы урока: как древние египтяне решали проблему вечности, как особенности их мировоззрения влияли на развитие культуры Древнего Египта.

Переход на новое содержание образования обусловил поиск и использование адекватных форм и методов обучения. Это методы культурно-исторического и тематического «погружения», использование технологий диалога культур и развивающего обучения, применение в образовательном процессе дидактических игр и драматизации. Переход на интерактивные методы обучения (диспуты, дебаты, коллективная работа в группах и микрогруппах).

Следующим структурным элементом теоретической модели является описание критериев и способов оценки результатов.

В качестве основных результатов нами рассматриваются следующие учебные достижения:

- сформированность целостной системы исторических, литературоведческих и искусствоведческих знаний;
- развитие интереса к истории, литературе, изобразительному искусству и музыке;
- навыки аналитической работы с текстами и художественными произведениями (сравнивать, выявлять сходства и различия, классифицировать по определенным признакам, выявлять причины и следствия и т.п.);
- овладение средствами художественной выразительности;
- развитие эмоционально- ценностной сферы;
- развитие навыков художественно-творческой деятельности;
- сформированность исторического мышления, проявляющегося в умении анализировать культурно-исторические факты, сравнивать и сопоставлять события, предлагать возможные версии развития событий, формулировать гипотезы, давать оценки событиям, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

На основании данных результатов была сформулирована система критериев оценки достижений.

Критерии оценки когнитивных достижений:

- критерий степени сформированности целостной системы исторических, литературоведческих и искусствоведческих знаний;

- критерий степени сформированности навыков аналитической работы с текстами и художественными произведениями;

Критерии оценки креативных достижений:

- критерий степени овладение средствами художественной выразительности;

- критерий степени развития навыков художественно-творческой деятельности;

- критерий развитости художественно-творческого мышления.

Критерии оценки аффективных (эмоционально-ценностных) результатов:

- критерий степени развития интереса к изучаемым предметам;

- критерий степени развития эмоционально- ценностной сферы.

Степень выраженности критерия определяется по трем уровням: низкий, средний, высокий.

Высокий

Когнитивные достижения Знания систематизированы, образуют целостность. Может устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Использует знания в новых ситуациях. Умеет анализировать культурно-исторические факты, выявлять причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять события, предлагать возможные версии развития событий, формулировать гипотезы, давать оценки событиям, аргументировано отстаивать свою точку зрения. Сформированы следующие навыки работы с текстами и художественными произведениями: умеет выделять главное и второстепенное; ясно видит композицию произведения; объясняет художественно-стилевые особенности.

Креативные достижения Может создать собственное произведение на основе имеющихся знаний и способов деятельности. Умеет творчески использовать знания о средствах художественной выразительности и особенностей художественных стилей.

Аффективное развитие (эмоционально-ценностное) Проявляет устойчивую заинтересованность в учебном материале. Умеет выражать свое отношение к миру через слово, символ, знак, образ и т.п. Умеет выражать свое эмоционально-ценностное отношение к событиям, личностям, художественным произведениям.

Средний

Когнитивные достижения Знания недостаточно систематизированы. Может устанавливать внутрипредметные связи. Недостаточно развиты умения анализировать культурно-исторические факты, выявлять причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять события, предлагать возможные версии развития событий, давать оценки событиям. Имеются ошибки в системе аргументации. Недостаточно сформированы навыки работы с текстами и художественными произведениями. Может назвать художественный стиль произведения и эпоху создания, но иногда путает.

Креативные достижения Репродуктивно-творческий уровень. Может комбинировать известные элементы, вносить новые элементы. Умело использует художественные средства выразительности в творческой деятельности.

Аффективное развитие (эмоционально-ценностное) Проявляет заинтересованность к предмету. Умеет выразить свое отношение к учебному материалу через слово, символ, знак, образ и т.п. Однако испытывает при этом некоторые затруднения.

Низкий

Когнитивные достижении. Знания не систематизированы. Не может устанавливать внутрипердметные и межпредметные связи. Не может использовать имеющиеся знания в новых ситуациях. Слабая аргументация собственной позиции. Ответы имеют ошибки.

Плохо сформированы навыки работы с текстами и художественными произведениями. Узнает исторические события и художественные произведения, но часто ошибается. Путает художественные стили, слабо разбирается в их особенностях.

Креативные достижения. Репродуктивный уровень. Выполняет задания по образцу. Воспроизводит способы художественно-творческой деятельности.

Аффективное развитие (эмоционально-ценностное)

Неустойчивый интерес к изучаемому предмету. Слабо развитые умения выражать свое отношение к учебному материалу посредством слов, символов, знаков, образов и т.п.

Для оценивания учебных достижений учащихся были выбраны следующие методы:

- анкетирование;
- наблюдение;
- контрольные срезы;
- экспертная оценка продуктов творческой деятельности (рисунков, литературных текстов, исполнение музыкальных произведений и.т.п.).

Критериями результативности обучения (знаневый компонент) будут выступать следующие качества знаний:

- полнота - количество знаний об изучаемом объекте, входящих в программу;
- глубина - совокупность осознанных знаний об объекте;
- конкретность - умение раскрыть конкретные проявления обобщенных знаний (доказать на примерах основные положения);
- системность - представление знаний об объекте в системе, с выделением структурных ее элементов, расположенных в логической последовательности;
- развернутость - способность развернуть знания в ряд последовательных шагов;
- осознанность - понимание связей между знаниями, умение выделить существенные и несущественные связи, познание способов и принципов получения знаний.

Описанная нами модель преподавания предметов гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе интегрированного культурологического модуля позволит наиболее эффективно реализовать профильное обучение в гуманитарных классах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

2. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательных технологий // Завуч. – 1999. – №4. С. – 84-118.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. - Ростов н/ Д.: Феникс, 2003. – 544.

5. Федорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. – Л.: Изд.-во Лен. гос.пед. ин-та, 1989. – 94 с.

6. Учебный процесс в школе диалога культур. - М.: Сентябрь, 2004. – 160.

отношения к культурно-исторической эпохе.

Рассмотрим функции и структуру содержания учебных предметов, входящих в интегрированный историко-культурологический модуль.

Функция истории в интегрированном модуле - формирование у обучающихся исторического мышления, системы исторических знаний о человеке и обществе с древнейших времен до современности, о материальной и духовной культуре разных стран и народов. Исторические знания составляют содержательно-смысловую канву интегрируемых предметов, являются системообразующей основой историко-культурологического модуля.

Основными задачами курса «История» являются:

- развитие познавательного интереса к истории;
- формирование навыков работы с историческими источниками;
- формирование системы исторических знаний, служащей основой для понимания современного состояния культуры и общества;
- формирование исторического мышления, проявляющегося в умении анализировать исторические факты, сравнивать и сопоставлять события, предлагать возможные версии развития событий, формулировать гипотезы, давать оценки событиям, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Основным методами формирования исторического мышления являются исторический анализ и историческое моделирование.

Исторический анализ позволяет раскрыть логику происхождения различных исторических событий, выявить их направленность, спрогнозировать возможные последствия.

Историческое моделирование позволяет пересмотреть реально совершившиеся события в измененных условиях, увидеть возможные варианты их развития. В результате учащиеся создают виртуальные исторические события, реально не существовавшие, но потенциально возможные.

Структура учебного материала построена в соответствии с основными историческими периодами в развитии культуры и общества.

Функцией литературы является не только усвоение системы литературоведческих знаний, но и формирование опыта литературного творчества как средства художественного познания действительности. Поэтому программа по литературе предусматривает создание учащимися небольших литературных текстов (мифов, сказок, былин, исторических рассказов, эссе и т.п.). Изучение и создание художественных текстов способствует формированию эмоционально-ценностного отношения учащихся к культурно-историческим событиям.

Основными задачами данного курса являются:

- формирование системы литературоведческих знаний;
- развитие навыков литературно-творческой деятельности;
- овладение литературно-художественными средствами выразительности.

Основными методами реализации данных дидактических задач являются:

- анализ особенностей художественных стилей
- анализ художественных произведений;
- выполнение творческих работ;
- рефлексия;

Структура учебного материала построена в соответствии с основными историческими периодами в развитии культуры и общества.

Функциями предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» в интегрированном модуле являются овладение школьниками системой знаний об истории музыки и изобразительного искусства, освоение основ музыкальной и художественной грамоты, а также формирование эмоционально-ценностного отношения к миру посредством творческой деятельности.

РОЖНОВ В.И.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Правовое воспитание как процесс формирования правового сознания складывается в результате социально-политических преобразований. Новые парадигмы правового воспитания личности обусловлены новым подходом к самой личности и ее месту в правовом государстве.

В правосознании переходного периода общественного развития России отражается общий духовный климат правовой системы, ее воспитательных и дидактических функций. Трансформации, присущие правосознанию, обнаруживают признаки переходности, которые наблюдаются во всех компонентах правовой системы современной России. Правосознание в этот период можно характеризовать как недостаточно развитое, не полностью сформировавшееся или «незрелое». В целом оно отличается фрагментарностью, противоречивостью и радикальностью. Те же признаки характеризуют как законодательный, так и организационно-правовой уровни. Фрагментарность правосознания обусловлена разрывом единого духовно-правового пространства: ранее господствовавшие правовые ценности оказываются отринутыми, в отношении новых еще не сложился общесоциальный консенсус.

Противоречивость переходного правосознания вызвана несовершенством компонентов правовой системы, составным элементом которой является система правового воспитания. Нерешенность многих правовых вопросов и заимствование неадаптируемых ценностей зарубежной правовой культуры затрудняют понимание и усвоение права широкими слоями населения, формирование устойчивых правовых традиций в массовом сознании.

Для организации последовательного правового процесса на законодательном и организационном уровнях необходимо уяснить новые условия законности, в которых оказалось российское общество после радикальных политических и экономических изменений.

Кризис правосознания в наступивший переходный период возник вследствие рассогласования потребностей и интересов, ценностных ориентаций и установок, норм и традиций, что на правовом уровне выразилось в рассогласовании сознательных правовых образов субъектов правовых отношений. Парадоксальность переходной ситуации в духовно-правовой сфере, с нашей точки зрения, заключается в том, что правосознание не только отражает дезориентацию в сложившейся новой правовой ситуации, но и само определяет направление ее развития. В этом смысле некоторые ученые утверждают, что реформа правовой системы возможна лишь при высоком уровне развития правосознания [1, 64]. При этом внедрение новых идеалов, принципов, ценностей, необходимых для правовой реформы, безусловно, невозможно вне самого процесса реформирования. При таком «круговом» подходе, процесс создания нового правосознания, какие-либо успехи в области правового воспитания оказались бы в принципе невозможными.

Опыт переходных преобразований уникален тем, что обыденное правосознание большинства населения оказалось выше по уровню правовой культуры, чем правосознание государственного аппарата и реформаторских сил. Благодаря устойчивым представлениям российского народа о взаимной ответственности и справедливости удалось сохранить относительный правопорядок.

С этой точки зрения попытаемся представить новый набор факторов воспитания правосознания, имеющих место в современной России.

Комплексный характер становления правосознания определяет многочисленность факторов, влияющих на его формирование.

По-видимому, следует согласиться с мнением некоторых ученых-криминологов, считающих, что на формирование правосознания оказывают влияние практически те же факторы, под действием которых поведение индивида становится девиантным [6, 317].

Постулат марксистской диалектики — «бытие определяет сознание» — оказал негативное влияние на понимание существа этих факторов, так как в советский период научные исследования данной тематики проводились крайне редко и имели ярко выраженную «партийную направленность». В настоящее время проблема изучения факторов, влияющих на формирование правосознания, стоит еще более остро, так как носит уже не научно-теоретический, а практический характер, и вызвана необходимостью не заполнить определенный пробел в научных исследованиях, а предотвратить массовое распространение в России правового нигилизма.

Прежде всего, следует признать, что формирование современного правосознания происходит в интеллектуальной сфере, в результате взаимодействия личности с другими индивидами и сообществами людей (включая государство) и осмысления полученных сведений. Таким образом, факторы, влияющие на формирование правосознания, образуют две большие группы, подразделяемые по направлению воздействия на сознание: внутренние, представляющие собой индивидуальные особенности интеллекта, и внешние, заключающиеся в деятельности субъектов — творцов правосознания.

Внутренние факторы можно условно разделить на две группы:

1. Психофизиологические особенности человеческого организма: а) ряд психических заболеваний, исключающих какую-либо разумную деятельность; уровень развития умственных способностей, или «интеллектуальный коэффициент», влияющий на качество правовых знаний, являющихся фундаментом (базисом) правосознания; эти свойства индивида не зависят от его воли, представляя собой константы; б) некоторые особенности характера — внушаемость, сила воли, темперамент, которые могут быть изменены человеком самостоятельно либо под влиянием внешних обстоятельств.

2. Уровень профессионального образования (квалификации). Вывод о взаимосвязи низкой квалификации труда и правовой установки личности, выражающейся в формировании у неквалифицированного работника петиционного, просительного правосознания, сделанный Э.Ю.Соловьевым [5, 182] в отношении российских «новоиндустриальных предпролетариев» 20-30-х годов 20 века, представляет собой объективный закон формирования правосознания. Особое значение он приобретает в современный период, затрагивая в первую очередь молодежь, не обладающую в своем большинстве высокой трудовой квалификацией в силу действующих в России социально-экономических условий, либо не стремящейся ее получить, либо не имеющей такой возможности.

Число факторов, влияющих на формирование современного правосознания извне, определяется количеством «субъектов-творцов правосознания», которые по своему статусу могут быть подразделены на официальные и неофициальные.

К официальным субъектам относятся:

— органы государственной власти и их должностные лица, в том числе и зарубежных государств, международные организации;

— образовательные учреждения (как правило, обучение даже в частных школах ведется в соответствии с государственным стандартом, поэтому в рассматриваемую категорию автором отнесены все учреждения независимо от формы собственности);

— средства массовой информации, в уставном капитале которых присутствует доля государственной или муниципальной собственности.

В группу неофициальных субъектов входят:

— религиозная конфессия;

— социально-демографическая группа (нация, класс, социальный слой и т.п.);

— коллектив (семья, трудовой коллектив и т.п.);

— лидеры — «образцы для подражания»;

— различные негосударственные средства массовой информации.

Порождаемые перечисленными субъектами факторы могут быть институализированными (деятельность всех официальных субъектов и части неофициальных) и стихийными (мнение коллектива, лидера). Особый интерес представляют институализированные факторы из-за возможности сознательного управления их воздействием на правосознание в новых условиях. Сложный комплекс мер институализированных субъектов правового воспитания входит в состав понятия современной «правовой политики», в рамках которой реализуются новые подходы к правовому воспитанию как ее части.

В последние годы в отечественной юридической науке тема правовой политики получила широкое освещение [2;3;4,34]. Обеспечение слаженного действия правотворческих и правоприменительных органов, выработка доктрины юридического образования граждан, подготовка кадров юристов высшей квалификации сегодня должны основываться на системном подходе, взаимоопределять и дополнять друг друга. В теоретических, методологических, прогностических аспектах наука призвана опережать применение законодательства. Особое значение исследование правовой политики имеет в соотношении с темой личности. Личность, ее правовой статус, социально-экономическое положение есть цель и главный критерий эффективности проведения правовой политики.

Принципы последней составляют основополагающие принципы правового воспитания, и в конечном счете новые подходы к правовому воспитанию возможны как элементы новой правовой политики.

Правовая политика может быть различной по структуре и содержанию. Научно выверенная, жизненная правовая политика должна обладать не только тактикой, но и стратегией, то есть осуществлять стратегические цели и тактические задачи. Последние связаны со множеством факторов различного порядка. Правовая политика проводится государственными органами, и в силу этого обстоятельства особое значение имеют принципы и ориентиры правовой деятельности. Субъект правовой политики и правового воспитания совпадают.

В своей субъектно-объектной конструкции правовая политика предполагает взаимодействие различных субъектов, объектов, где одни традиционно вынуждены подчиняться, а другие обладают привилегией управления. Иными словами, в центре всякой политики стоят вечные вопросы бытия человека: справедливость, смысл участия в государственных делах, универсальные ценностные, а также персональные основания взаимодействия личности и власти. Те же институциональные начала следует констатировать и в правовом воспитании.

Существует и целый ряд других аспектов, связанных с погружением человека в пространство политических и государственных отношений, но все эти стороны не могут игнорировать право как цивилизованный регулятор данных отношений. Есть основания утверждать, что правовая или государственно-правовая политика либо политика в области создания и применения права существовала с момента формирования

юриспруденции как науки, хотя не всегда носила оформленный системный характер. Новая российская реальность открывает новые возможности правовой политики в области правового воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин Ю. В. Обеспечение безопасности личности — основная цель реформирования российской правовой системы // Российская правовая система: становление, проблемы, пути совершенствования. Барнаул, 2001. С. 64- 67.

2. Коробова А.П. Правовая политика: понятие, формы реализации, приоритеты в современной России: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, - 2000 - 24с.

3. Малько А.В. Современная российская правовая политика и правовая жизнь // Правовая политика и правовая жизнь. 2000. Ноябрь;

4. Матузов Н.И. Понятие и основные приоритеты российской правовой политики // Правоведение. 1998. № 4. С.34 - 40.

5. Соловьев Э.Ю. Правовой нигилизм и гуманистический смысл права // Квинтэссенция: философский альманах / Сост. В.И. Мудрагей, В.И. Усанов. М., 1990. С.182.

6. Шнайдер Г.И. Криминология: Пер. с нем./ Под общ. ред. и с предисл. Л.О.Иванова. М., 1994. - 418с.

ФЕДОРОВА О.Н.

ТИПИЧНЫЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЕ СЦЕНАРИИ КАК ОТПРАВНАЯ ТОЧКА СОЗДАНИЯ ВУЗОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Основанная цель создания вузовской электронной библиотеки - информационное обеспечение высокого качества учебного процесса, научной, инновационной и управленческой деятельности вуза электронными и телекоммуникационными средствами доступа и отображения собственных ресурсов и заимствованных в Интернете.

Типичные пользовательские сценарии как отправные точки создания вузовских электронных библиотек иллюстрируют, как ряд пользователей информации могут взаимодействовать с электронной библиотекой и решать некоторые вопросы, связанные с разработками в проектировании ЭБ.

Сценарий первый - студенческий подход. Предположим, что студенты исполнительских специальностей готовятся к сдаче дистанционного учебного курса, подготавливают мультимедиа-очерк и отправляют выполненные задания через Интернет своему преподавателю. В их задачу входит написание критического анализа «Аспекты юмора в танце двадцатого столетия». Электронная библиотека имеет пользовательские профили с правами использования данных, с возможностью привязки полных текстов и добавления примечаний. Работая дома дистанционно и получив доступ к электронной библиотеке, студент осуществляет поиск, с целью выполнения заданных атрибутов используя пользовательский профиль - предпочтения мультимедийных файлов, форматов СМИ, а также автоматически расположенных материалов на внутренних ресурсах. Получив список из 15 хитов, выбираются первые 5, для более подробного анализа. Первый вариант - из сайтов берутся видеоклипы и тексты с обзорами газетной критики о балете. Студенты рассматривают видеоклипы, связывают их, используя различные инструментальные средства. Студенты отмечают ссылки используемых ресурсов в разделе «избранные», записывают видеоряд клипа с некоторыми комментариями по интерпретации танца, музыки и выделяют соответствующие обозначения. Остальные сайты просматриваются следующим образом: имеются две копии ресурсов, распределенных по географически рассеянным местам. Система показывает, что второй вариант предпочтительнее для использования, поскольку он является локальным зеркалом отдаленного ресурса. Далее полезный материал, который соответствует теме, собирается вместе, и готовый материал будет представлен в виде раскрывающегося списка для преподавателя, чтобы он мог ее зарегистрировать.

Сценарий второй - подход лектора. Предположим, что лектор готовит материалы для интерактивного курса по теме «Проектирование информационных систем», используя образовательные электронные библиотеки. Ему необходимо представить видео-примеры методов разработки информационных систем (ИС) и материалов различных исследований. Лектор вводит запрос в поисковой системе и извлекает 27 хитов, которые содержат различные документы исследований по данной тематике. Лектор проводит анализ и размещает их в тематическую часть вузовской электронной библиотеки. Лектор отбирает многочисленные документы с соответствующими пометками. Затем добавляет ссылки к видеоматериалам на вузовском списке ресурсов Web и делает online заметки, чтобы найти любимый электронный журнал или сайт, содержащие те или иные интересные статьи. Лектор, наконец, посылает электронные сообщения в свою группу учащихся через электронную доску указывая их адреса (URL) и шлюзы.

Сценарий третий - научно-исследовательский подход. Исследователь в области биомедицины заинтересован в изучении связей между экологией воздушной среды и определенными болезнями легких. Исследователь выполняет перекрестный поиск трех отобранных сайтов, используя те же ключевые слова, которые отображаются автоматически в общем биомедицинском тезаурусе. Поиск охватывает традиционно изданную первичную литературу непосредственно через Medline, архив препринтов BioMed и неопубликованный банк данных эпидемиологических данных, поддержанных MRC - Medical Research Council, которые расположены в Сети. Доступ к каждому из этих ресурсов управляется методом аутентификации ATHENS/SPARTA. Исследователь извлекает множество библиографических ссылок из статей журналов, а затем немедленно загружает полные тексты 10 наиболее свежих изданий. Препринты тех же авторов извлекаются из хранилищ данных и собираются в единое множество. Исследователь выбирает важные цифровые данные результатов исследований из каждых источников и использует локальный статистический пакет, чтобы управлять экспериментами с комплексом данных. Наконец, исследователь сохраняет результаты поиска в профиль пользователя, чтобы можно было пользоваться ими постоянно.

Сценарий четвертый - подход библиотекаря. Библиотекарь разрабатывает информационную поддержку курса по искусству, направленную на подготовку студентов, аспирантов, которые осуществляют доступ к переведенным цифровым материалам и собраниям, доступными дистанционно. Библиотекарь настраивает поиск через электронную библиотеку. Осуществляет расширенный поиск в специализированных архивных системах, которые идентифицирует множество важных локальных и международных источников рукописей. Выбирая одно из найденных описаний, Библиотекарь отмечает ценность этой информации, выделяя дополнительные особенности: существование изданий, имеющих отношение к подлиннику, форматы элементов в пределах коллекций (как, например, цифровые образы рукописей) и ценность коллекций с указанием авторских прав. Более подробный и более глубокий поиск осуществляется непосредственно с основным сайтом, использующий указатель «ценности» в Сервисах описания коллекций и Рейтинга сайтов, с целью выбора только высококачественных материалы. Все это заканчивается поиском множества высококачественных образов рукописей со связанными основными текстами, вместе с информацией об их позициях и доступе к оригинальным рукописям. Затем они загружаются в вузовскую электронную библиотеку, сохраняя ссылки на ресурсы, предназначенные для студентов.

Сценарий пятый - подход руководителя. Предположим, что руководитель готовится к демонстрации материалов «Оценки качества» группе отдела инженеров-химиков и предполагает рассказать в пределах 30 минут о коллекциях/сервисах, предложенных персоналу. Руководитель начинает извлекать разнообразные примеры содержимого и собирает им вместе в списке ссылок «Избранное». Список включает примеры внутренних неопубликованных статей из установленного архива e-print, 3D молекулярную графику из химического банка данных структур, видео клипов, показывающих процесс, используемых методов, ссылки на online курс, включающий в себя диалоговые дискуссии между группами обучающих и обучающихся. Все эти материалы собраны вместе с текстовыми комментариями, которые формируют часть сценария для общения. Руководитель может продемонстрировать возможности управления целым образовательным процессом, роль поддержки услуг, страховых процедур и управления качества информации. Руководитель может проиллюстрировать использование данных анонимным пользователям, представив результаты в электронных отчетах, ведомственной документации, такой, как, например, время разработки курса и финансовых сделок.

Рассмотренные сценарии позволят эффективно сформировать вузовские коллекции электронных библиотек, обеспечивающие решение поставленной цели.

ФЕДОРОВ А.О., ФЕДОРОВА М.А.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Модернизация системы образования в России XXI века предполагает принципиально новый подход к пониманию сущности и содержания воспитательной деятельности. Сегодня вузы стали активно определяться и искать активные пути решения назревших проблем. И одним из основных путей является изменение взаимодействия субъектов высшей школы и вузов, основным субъектом, которого становится студент. На него направлена политика современного вуза, так как выживание вузов и всей системы образования самым непосредственным образом связано с качеством подготовки будущих специалистов. В рыночных условиях труд преподавателя становится товаром, который реализуется посредством выпускников и их реализации на общем рынке труда.

Образование является важнейшим стратегическим ресурсом развития современного российского общества. В условиях становления в России гражданского общества и правового государства главной целью образования становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Задача вузов заключается не в том, чтобы дать студентам сумму знаний, а в том, чтобы сформировать личность специалиста-профессионала, как именно социально положительную, здоровую и творческую личность.

Приоритетность решения воспитательных задач в системе образовательной деятельности закреплена в Законе Российской Федерации «Об образовании», определяющем образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства», законе РФ «О высшем и послевузовском образовании», Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, Программой «Патриотического воспитания граждан», приказами Министерства образования и науки РФ.

Духовно-нравственное становление личности, подготовка ее к самостоятельной профессиональной деятельности является важнейшей составляющей развития общества, государства.

Система воспитания студентов в вузе должна акцентировать внимание на развитие потребности личности в достижении успеха, реализации своих целей и самоутверждения, формировать качества личности, обеспечивающие ее включенность в различные сферы жизнедеятельности общества. Поэтому в настоящее время целевые установки воспитания студентов в российских вузах должны определяться, с одной стороны, в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, с другой стороны, с ориентацией в будущее. Таким образом, в качестве главной интегральной цели воспитания можно считать формирование культурной, разносторонне развитой личности студента, жизнеспособной и социально-активной в условиях изменяющейся социальной среды.

Основная задача воспитательной деятельности – создание условий для активной жизнедеятельности студентов, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения потребностей студентов в физическом, интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Наиболее актуальными в современных условиях являются следующие задачи:

- адаптация первокурсников и иногородних студентов к изменившимся условиям жизнедеятельности с целью вхождения в вузовскую среду;
- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования;
- формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры, способности к труду и жизни в современных условиях;
- развитие ориентации на общечеловеческие ценности и высокие гуманистические идеалы культуры;
- укрепление и совершенствование физического воспитания, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к наркотикам, пьянству, антиобщественному поведению;
- сохранение и приумножение историко-культурных и научных ценностей института, преемственности, формирование чувства вузовского корпоративизма и солидарности;
- формирование умений и навыков управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления.

Основные направления и ключевые аспекты воспитания студентов в вузе:

- отношение к обществу: гражданское воспитание в собственном смысле слова, ориентированное на формирование социальных качеств личности – гражданственности, уважения к закону, социальной активности, ответственности, профессиональной этики;
- публичные человеческие отношения: воспитание человечности как гражданско-правовой и нравственной позиции, уважение прав и свобод личности, гуманности и порядочности;
- отношение к профессии: освоение профессиональной этики, понимание общественной миссии своей профессии, формирование ответственности за уровень своих профессиональных знаний и качество труда, выработка сознательного отношения к последствиям своей профессиональной деятельности и принципиальных в ходе ее осуществления решений – социальных, экономических и нравственных;
- приобщение к культурным ценностям и достижениям, воспитание духовности, национальной самобытности, восприятия красоты и гармонии;
- личные отношения (семья, дети, друзья): нравственное, семейное воспитание, формирование совести, чести, добродетелей.

Содержание воспитательной деятельности основывается на признании ценности студента как личности, его прав на свободу, на развитие и проявление его способностей и индивидуальности при обеспечении организационного, мотивационного, волевого, психологического единства всех участников воспитательного процесса как коллектива единомышленников. Содержание воспитания студентов в институте обусловлено возрастными особенностями студентов, спецификой молодежной субкультуры, целями и задачами основных и дополнительных образовательных программ, особенностями современной социокультурной ситуации в стране и строится с учетом специфики обучающихся в нем студентов. Воспитание студентов в вузе определяется значимыми для студента личными и общественными проблемами, опыт решения которых он приобретает на основе получаемого им профессионального образования.

Воспитательный процесс осуществляется в каждом из основных подразделений вуза (факультеты, кафедры, группы) и заключается в преобразовании сознания и поведения сотрудников (студентов, преподавателей, администрации) в соответствии с заданными требованиями и нормами общества, государства, образовательного учреждения на основе их сознательного принятия субъектом образовательного процесса, а также в создании условий и возможностей для его самореализации в различных сферах жизни: научной, культурной, общественной, спортивной, технической и другой позитивно направленной деятельности.

В каждом из отдельных подразделений вуза его сотрудники, так или иначе, участвуют в воспитательном процессе и реализуют поставленные перед ними цели по созданию того или иного воспитательного продукта: отдельного мероприятия, совокупности взаимосвязанных мероприятий или проекта, совокупности проектов или программы, кардинально улучшающих ситуацию в вузе или вокруг него к лучшему. Здесь непосредственно сочетаются воспитательный и информационный процессы. Если первый из них представляет собой воспитательный труд, то результатом информационного процесса является выработка управленческих решений, обеспечивающих четкую организацию, согласованность воспитательной работы между отдельными подразделениями: факультетами, кафедрами, группами и отдельными сотрудниками, нормативную регламентацию их действий для выполнения заданной воспитательной программы. Управленческие решения на уровне администрации вуза, ее проректора по учебно-методической работе воздействуют на коллективы сотрудников для достижения воспитательных целей вуза в целом.

Основными звеньями организации и управления воспитательной деятельностью являются заместители деканов по воспитательной работе, заместители заведующих кафедрами по воспитанию и кураторы студенческих групп. Именно куратор, на первых порах координирует действия педагогов группы, оказывает им помощь в изучении студенческого коллектива, недопущении промахов по отношению к каждому студенту. Работа куратора требует большой отдачи, приложения интеллектуальных, эмоциональных усилий, постоянного роста, самосовершенствования.

Руководство куратора способствует адаптации студентов младших курсов (I-II курсов) к условиям обучения в институте, включению в учебный процесс, правовому воспитанию, духовно-нравственному и профессиональному становлению личности.

В основе деятельности куратора студенческой группы лежит личностно-ориентированный подход к каждому студенту, взаимодействие со студенческим активом, включенность в дела и проблемы группы.

В процессе воспитательной работы куратор должен опираться на:

- профессиональную направленность обучения и воспитания;
- духовно-нравственную и культурно-творческую направленность, индивидуальный подход, демократический и гуманистический стиль общения.

Исходя из названных принципов, определяется содержание и обязанности куратора:

- изучение и анализ социологических и психологических данных о студентах, определение уровня воспитанности, способности и индивидуальных особенностей (анкетирование);
- планирование программы воспитательных мероприятий, формирование организаторских умений и навыков студентов;
- проведение выборов старосты учебной группы, выявление студенческого актива и привлечение студентов к активному участию в трудовой, научно-исследовательской работе, спортивной, досуговой деятельности, работе в органах студенческого самоуправления института;
- изучение и анализ социально-психологического климата в студенческой группе;

- создание условий для развития взаимопомощи и сотрудничества в учебной группе;
- решение задач в воспитательной сфере (работа в группе, на курсе, в студенческом общежитии и др.);
- воспитание у студентов чувства патриотизма по отношению к выбранной специальности, факультету, институту;
- формирование ответственного отношения студентов к учебе, обязанностям и дисциплине;
- привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности и реализации социально-значимых проектов.

Реализация воспитательных задач должна осуществляться системно через учебный процесс, производственную практику, научно-исследовательскую работу студентов, студенческое самоуправление и систему внеучебной воспитательной работы по всем направлениям.

Внеучебное время располагает оптимальными условиями и возможностями для раскрытия творческих способностей, талантов студентов, разностороннего развития личности, приобретения организаторских и управленческих навыков, необходимых будущему специалисту для неформального общения.

Необходимо наращивать и совершенствовать основные формы внеучебной воспитательной деятельности:

- различные конференции, круглые столы, дискуссионные клубы на интересующие студентов темы, встречи с руководителями предприятий и организаций, депутатами, интересными людьми, деятелями образования, культуры и искусства и т.п.;
- встречи студентов со специалистами по организации здорового образа жизни, борьбы с наркоманией, алкоголизмом и табакокурением и другими асоциальными явлениями;
- тематические вечера, концерты вокальной, духовой музыки для студентов различных курсов с пропагандой лучших музыкальных произведений русских и зарубежных композиторов, театральных постановок, достижений в области литературы и искусства;
- фестивали, смотры-конкурсы студенческого творчества, организация в вузе студенческого творчества и досуга различных творческих студий;
- участие студентов во Всероссийских, региональных творческих конкурсах, научно-практических конференциях;
- организация школ студенческого актива, кураторов студенческих групп;
- регулярный выпуск институтской газеты «Энтузиастов, 26» с привлечением для работы в редакции студенческого актива;
- совершенствование работы Студенческого Совета института и активизации его воспитательной деятельности.

Особого внимания заслуживает организация индивидуальной воспитательной работы профессорско-преподавательского состава со студентами, где в неформальной обстановке обеспечивается возможность оказания студентам помощи в решении проблем их личной жизни, вопросов досуга, быта, семейной жизни и т.п.

Если в воспитательный процесс ввести определенные факторы, которые будут стимулировать самодеятельность студента, то он будет находиться в условиях расширенного формирования духовных потребностей. Студент, внутренне сопоставляя свои действия и поступки с будущей деятельностью, будет прогнозировать её в соответствии с социальными требованиями и трансформировать их во внутреннее состояние. Это позволит ему спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают перед ним в процессе самообразования и самовоспитания и реализовать её на практике. Поэтому чем

гармоничнее будет общекультурное социально-нравственное и профессиональное развитие студента, тем более свободным и творческим человеком становится он в реализации культурно-гуманистической функции. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования воспитательного процесса.

Эффективное овладение студентом общечеловеческой и профессиональной культурой происходит тогда, когда для него значимой является его деятельность. Она является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразовании студента как продукта развития. Это обусловливает особую важность реализации деятельностного подхода в воспитательном процессе. Студент должен выступать субъектом обучения в воспитательном процессе, тогда социально-нравственное и профессиональное развитие его приобретает оптимальный характер. Данная закономерность обусловливает необходимость реализации в воспитательном процессе единства деятельностного и личностного подходов. Личностный подход требует отношения к студенту как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Преподаватель должен относиться к нему, не как к средству для достижения своей цели, а обязан создать условия для его самодвижения и самореализации. Только в условиях субъектных отношений равноправного сотрудничества и взаимодействия преподавателя и студента в воспитательном процессе, возможно, его развитие. Преподаватель не воспитывает, а актуализирует стремление студента к саморазвитию. Естественно, что при этом значение имеют как профессионально-ценностные ориентации преподавателя, так и его отношение к студенту.

Если вуз хочет выпускать достойных, социально зрелых личностей, то он должен выстраивать и постоянно развивать и совершенствовать воспитательную систему, как основной инструмент эффективного воспитательного процесса. Главное в воспитании студентов – создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

В современных условиях цель воспитания в Чувашском государственном институте культуры и искусств состоит в формировании из студента конкурентоспособного специалиста, с высшим профессиональным образованием, обладающего социальной активностью и качествами гражданина-патриота, физическим здоровьем, высокой общей культурой интеллигента, обладающего способностью уверенно ориентироваться в быстро меняющихся условиях общественной жизни.

Ведущая роль в воспитании студентов принадлежит педагогу, профессору – широко образованным гуманистам-интеллигентам, настоящим профессионалам, которые могут сделать реальными гуманизацию воспитательного процесса в вузе и сформировать современного специалиста с высшим профессиональным образованием.

Успешность воспитания студента определяется обстоятельствами, в которых осуществляется процесс формирования личности. Он представляет собой комплекс благоприятных условий и действенных средств, составляющих в совокупности педагогические возможности воспитания полноценной личности. Личность формируется под воздействием многих факторов, но она не зеркало, репродуктивно отражающее влияние внешнего мира. Человек активно взаимодействует с окружающей средой и в значительной мере формирует себя сам, тем самым, отражая мир внутренний.

Высокоразвитое индустриальное общество в силу большой сложности механизма, уникальности новейшей техники, ее громадного воздействия на все стороны общественной жизни требует нового типа специалиста, будь то музыкант, библиотекарь, менеджер или актер. Этот специалист должен не только обладать большими познаниями в соответствующей области, но и быть творческой, инициативной личностью, умеющей принимать смелые и нестандартные решения, учитывать множество факторов, связанных с использованием новейшей техники и технологии, с ее социальными и культурными последствиями.

Воспитательная работа в вузе напрямую влияет на качество подготовки специалиста и должна формировать конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающим физическим здоровьем, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, и высокой общей культурой интеллигента.

Воспитательный процесс и реализация молодежной политики в Чувашском государственном институте культуры и искусств находятся под постоянным вниманием Ученого совета и ректората как одного из приоритетных направлений деятельности вуза. Реализация задач, обусловленных «Концепцией воспитательной работы с обучающимися в ГОУ ЧГИКИ», «Программой воспитательной деятельности в ЧГИКИ на 2007-2008 г.г.», определили основные направления и факторы положительного влияния на формирование нового поколения студенчества, обеспечили необходимые условия для проведения этой сложной работы.

Воспитательная и внеучебная деятельность как органичная часть образовательной системы создает условия для развития личности, ее жизненного становления и самоутверждения. Такая трактовка позволяет рассматривать воспитание как целенаправленный процесс управления развитием личности, через создание благоприятной воспитательной среды, ее наполнение разнообразными формами и методами, обеспечивающими формирование у студентов высоких гражданских, морально-нравственных, психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предъявляемыми обществом социальными и педагогическими требованиями.

На основе принятой концепции разработана «Программа воспитательной деятельности в ЧГИКИ на 2008-2009 г.г.», в которой основные концептуальные принципы формируются в программные положения, а затем реализуются в планах воспитательной работы вуза, факультета, кафедры, общежития или другого структурного подразделения.

Программа состоит из следующих блоков:

- организационное, научно-методическое обеспечение и социологическое сопровождение воспитательной деятельности,;
- реализация воспитательного потенциала учебной и научной работы;
- система мероприятий комплексного характера по обеспечению действенности всех видов воспитательной работы;
- подпрограмма «Патриотическое воспитание»;
- подпрограмма «Духовность и культура»;
- подпрограмма «Здоровье»;
- подпрограмма «Общежитие»;

На этой основе сформирована модель личности специалиста с высшим образованием в виде системы требований к его личностным и гражданским качествам, выделены основные направления воспитательной работы:



Рис. 1 Модель личности специалиста с высшим образованием

Ежегодно Программа дополняется «Координационным планом мероприятий по реализации программы воспитательной деятельности».

Контроль за ходом реализации Программы и Координационных планов осуществляется Ученым советом ЧГИКИ, ректоратом.

В 2007-2008 г.г. Ученым советом ЧГИКИ были рассмотрены следующие вопросы:

- о реализации молодежной политики в институте;
- об эффективности работы кураторов по воспитанию студенческой молодежи;
- об улучшении жилищно-бытовых условий;
- о взаимодействии коллектива вуза с общественными организациями в области воспитательной и социально-бытовой работы со студентами,
- о работе деканатов и кафедр по воспитанию студенчества.

Вопрос о социальной эффективности мер ректората, деканатов в работе с молодежью неоднократно в различной плоскости обсуждался на собраниях, конференциях, советах, расширенных заседаниях ректората и находит отражение в средствах массовой информации.

В последние годы проблемам студенческого и молодежного самоуправления и соуправления уделяется значительное внимание. В Федеральных программах, ряде документов Министерства образования и науки предусмотрены меры по поддержке самоуправления и воссоздания общероссийской системы студенческих советов и комитетов с их полномочиями. Достижение поставленной цели подразумевает ряд условий: наличие вариативных форм и активность общественных организаций, развитие инфраструктуры взаимодействия администрации и объединений граждан, а также законодательной базы, регулирующей такие взаимодействия.

В нашем вузе общественные организации, работающие в области воспитательной и социально-бытовой деятельности представлены двумя группами.

Первая группа – органы студенческого самоуправления:

- студенческий совет вуза;
- студенческий совет общежития
- педагогический отряд «Костер».

Вторая – общественные организации:

- профсоюзная организация сотрудников,
- профсоюзная организация студентов.

Главные задачи системы студенческого самоуправления и соуправления приведены на схеме:

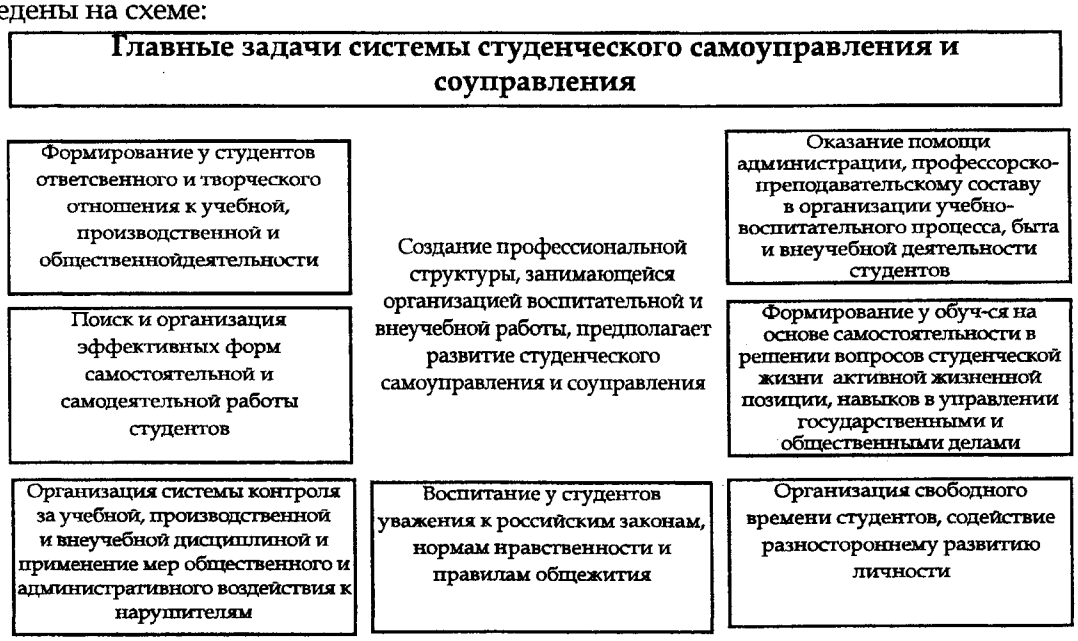

рис. 2 Задачи студенческого самоуправления

Усилиями ректората и деканатов создаются необходимые правовые, экономические и организационные условия и гарантии для самореализации личности студентов, развития их инициатив, участия в свободном и публичном выражении своих взглядов и предложений. Со студенческими самодеятельными организациями заключена система соглашений с учетом специфики их уставных функций, работают совместные комиссии, проводятся ежесеместровые собрания студентов и т.д.

Так как в настоящее время происходит объективный процесс перемещения акцента с общественного воспитания на самовоспитание и самоформирование личности, студенческое самоуправление представлено в ЧГИКИ не только как средство социально-правовой самозащиты, но и как условие реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном, культурном и нравственном отношениях, как реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью.

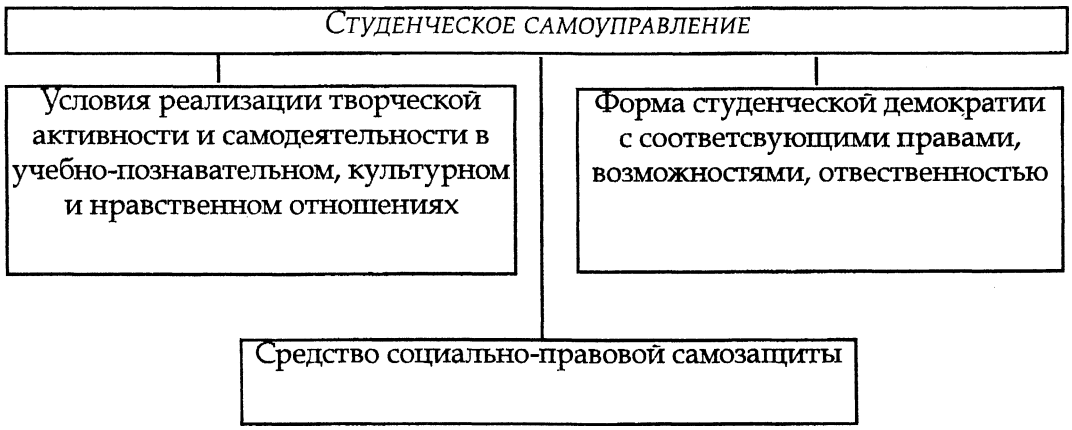

Рис. 3 Студенческое самоуправление

В вузе разработана система управления воспитательной работой, включающая структуры студенческого самоуправления: студенческий совет вуза, профком студентов, студенческий совет общежития. Обновлены нормативно-правовые документы: Положение о смотре-конкурсе на лучшую комнату в общежитии, о студенческом совете, Правила поведения обучающихся в ЧГИКИ, Положение о старосте учебной группы, о лучшей академической группе.

В институте создана творческая, духовная атмосфера, позволяющая создать каждому студенту ситуацию успеха.

Проводимая в вузе воспитательнбая работа, безусловно, дает свои результаты. Ежегодно выпускники вливаются в творческие коллективы города и республики.

ЕГОРОВ Н.И.

К ПРОБЛЕМЕ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ВОЗМОЖНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДКОВ БУЛГАРО-ЧУВАШЕЙ

Выявление фактов пребывания древних огуров в Центральной Азии и касающихся их этнополитической истории чрезвычайно важно для понимания и адекватного научного освещения исторической роли древних этнических и потестарно-политических структурных объединений в истории Центральной Азии вообще и ранних тюркских государственных образований, в частности.

До тех пор, пока не будет окончательно установлена этноязыковая принадлежность племенных объединений северных кочевников, богатейшие сведения о которых сохранила до наших дней китайская историческая традиция, многие вопросы ранних этапов этнополитической и культурной истории Центральной Азии обречены оставаться белыми пятнами, либо быть неверно истолкованными.

Картина ареальных соотношений тюркских, индоевропейских (восточноиранских, тохарских), монгольских, тунгусо-маньчжурских, палеоазиатских, китайского и других языков Центральной Азии, полученная в результате компаративно-контрастивного изучения фонологических, грамматических и, главным образом, лексических изоглосс, дает возможность судить о характере древних исторических связей между носителями этих языков. Тем самым чисто лингвистические данные дают возможность судить о некоторых экстралингвистических факторах, каковыми являются исторические соотношения между носителями названных языков, относящихся к разным классификационным группам.

Межъязыковые перекрестные изоглоссы позволяют установить исторические связи между отдельными языками, определить ареал их совместного, контактного развития в течение определенного периода и в пределах территории. Наличие пучка межъязыковых изоглосс считается явным признаком совместного проживания их носителей, и тем самым позволяют установить ареалы, в которых осуществлялись контактные и / или адстратно-субстратно-суперстратные взаимосвязи между носителями изучаемых языков. Наложение друг на друга разноуровневых изоглосс может уже служить довольно надежным основанием для локализации исторических ареалов расселения тех или иных контактировавших этносов и языков.

Для центральноазиатского региона наиболее показательными в этом отношении являются, с одной стороны, восточноиранско-тюркские и, с другой, тюркско-монгольские и монгольско-тунгусские изоглоссы.

В настоящее время наиболее изученными тюркско-монгольско-тунгусо-маньчжурские исторические взаимоотношения (подробный обзор современного состояния этой проблемы см. Туймебаев, 2006). Для нашей темы особо актуальными являются тюрско-монгольские языковые взаимосвязи, особенно наиболее древний пласт тюркских лексических заимствований в монгольских языках, отмеченный явно выраженными

фонетическими, морфологическими и семантическими признаками булгаро-чувашского типа. Этот тюркский язык, оказавший мощное воздействие на прамонгольский, с одной стороны содержит признаки, характерные для стандартных тюркских языков огузской группы, а с другой – для ротацированных тюркских языков булгарской группы. Поэтому этот древний тюркский язык можно считать ротацированным вариантом стандартного тюркского языка огузского типа или, для краткости и удобства, огурским. Огромный (около 1500 слов) пласт «огурских» лексических заимствований в прамонгольском бесспорно свидетельствует о том, что исторический предок булгаро-чувашского языка выделился из пратюркской общности и сформировался как самостоятельный диалект в Центральной Азии задолго до рубежа нашей эры, то есть до начала миграции огуро-оногуро-булгарских племенных союзов на запад. А это уже дает веское основание для поиска прародины огуров в Центральной Азии, в пределах современной Монголии, Ордоса и Северного Китая.

Начиная с Сыма Цяня, (145?-87 гг. до н.э.) китайские историки подразделяют северные кочевые народы на три большие этнические группы– сюнну, дунху и сушэнь. В нашей историографии их часто отождествляют с принятым в современной науке делением народов Центральной Азии на тюркоязычные (сюнну), монголоязычные (дунху) и тунгусо-маньчжуроязычные (сушэнь). Такая этноязыковая идентификация древних кочевых народов Северного Китая первой половины I тысячелетия до н.э. – первой половины I тысячелетия н.э. представляется произвольной и умозрительной. Судя по свидетельству древнекитайских исторических источников, племена объединений сюнну, дунху и сушэнь были типичными номадами. Монголы же, по мнению авторитетных исследователей, осваивают кочевое скотоводство относительно поздно и заселяют территорию современной Монголии только в начале II тысячелетия. К.А. Иностранцев монголов считает относительно молодым народом, появляющимся на исторической арене в XII–XIII вв. и заселившим территорию современной Монголии позднее тюрков (Иностранцев, 1926, 93-94, 118). По исследованиям В.С. Таскина, кстати, причисляющего к монголам этнические группы дунху (Таскин, 1884), мужун (Таксин, 1992) и некоторые другие, «... древние монгольские племена первоначально обитали в верхнем течении Амура и только позднее, а именно в первом веке н.э., появились в центральноазиатских степях... Сначала переселению монгольских племен на юг мешали тюркоязычные сюнну, господствовавшие в степных просторах, но с ослаблением сюнну продвижение монголов на юг стало приобретать все более широкие масштабы» (Таскин, 1979, 450). Однако монгольская этноязыковая идентификация кочевых племен группы дунху и группы мужун древнекитайских династических хроник вызывает серьезные сомнения.

Упоминание об этнической группе дунху (Donghu, букв. «восточные варвары») появляется на страницах «Исторических записок» в период Чжань-го (403-221 гг. до н.э.), о чем свидетельствует следующая запись: «На севере царства Янь жили дунху и шаньжуны» (Сыма Цянь. Ши-цзи. Пекин, 1958, гл. 110, л. 5 б). Правитель владения Чжао Улин-ван (326-299 гг. до н.э.) под 307 г. до н.э. упомянул, что к востоку от его владения находятся земли кочевых племен дунху, т.е. «восточных ху» (Сыма Цянь. Ши-цзи. Пекин, 1958, гл. 43, л. 24 б). Термином ху в те времена китайцы обозначали сюнну, а возникновение термина дунху – «восточные ху», по мнению раннеханьского комментатора Фу Цяня, связано с тем, что дунху были расселены к востоку от сюнну (Таскин, 1992, 6-7). Судя по китайским источникам, под «восточными ху» имелись в виду целый ряд этнически родственных племен, и все они были классическими номадами. Монголы же в те отдаленные времена еще не были скотоводами, а обитали в лесах и вели экстенсивное хозяйство, то есть занимались охотой и собирательством. Поэтому имеются достаточно веские основания для отнесения «восточных варваров» древнекитайских династийных хроник к тюркским этнополитическим образованиям. Более аргументированным в этом отношении представляется заключение известного исследователя древней истории народов Центральной Азии Л.Р. Кызласова.

«До начала X в., – пишет он, – всю территорию современных Монголии и Джунгарии, а также Восточного Туркестана (ныне Синьцзян) заселяли тюркоязычные племена... Вторжение монголоязычных киданей в центральноазиатские степи, которое началось походом 924 г., привело к кардинальным изменениям на этнической карте Центральной Азии. Монголоязычные племена в древности – это обитатели лесов, занимающиеся преимущественно рыболовством и охотой. Расселялись они в горно-таежной полосе между северо-восточной оконечностью Яблоневого хребта, по обеим сторонам Хингана и вплоть до северной оконечности Хэйлунцзяна, в основном по рекам Шилке, Ингоде, Аргуни и бассейну Амура в его среднем и нижнем течении» (Кызласов, 1992, 147-149). Между тем имеются серьезные основания считать ранних киданей, по крайней мере, до рубежа I–II тысячелетий н.э., тюркоязычными племенами, ассимилированными монголами только в первых столетиях II тысячелетия н.э. Во всяком случае, инструментальное исследование артикуляторных навыков, свойственных носителям современного монгольского языка, дает основание предположить, что монголы центральных аймаков Монгольской Народной Республики – тюрки по происхождению. Об этом в частности, свидетельствует артикуляционно-акустическая база современных халха-монголов, которая, по мнению авторитетных специалистов является преобразованной не раннее XI века артикуляционно-акустической базой древних тюрков с тройным противопоставлением согласных звуков по степени мускульного напряжения речевого аппарата: сильные (слабые) сверхслабые (Селютина, Уртегешев, Рыжикова, 2005, 9). В этом отношении весьма показателен огромный по своим масштабам субстрат (или так называемый ранний пласт тюркских заимствований) с ярко выраженными специфическими булгаро-чувашскими фонетическими, морфологическими и семантическими чертами, выделяемый современными исследователями во всех монгольских языках (см., например, работы Дж. Клоусона, А. Рона-Таша и др. неоалтаистов), который в свое время послужил материальной базой для обоснования Г.Й. Рамстедтом, Н.Н. Поппе и их последователями «алтайской» теории о генетическом родстве тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских и некоторых других языков (подробнее о современном состоянии алтаистики и проблемы чувашско-монгольских языковых взаимоотношений см. Туймебаев, 2006). Таким образом, лингвистические материалы свидетельствуют, что в степях Центральной Азии в сюннуское время господствовали в основном тюркоязычные племена – преимущественно носители тюркского R-языка огуро-булгаро-чувашского типа.

Согласно исследованиям Дж. Клоусона, наиболее ранние тюркские заимствования проникали в общемонгольский праязык вследствие продолжительных контактов тюркских и монгольских племен, начавшихся приблизительно с IV–V вв. н.э. Так как тюрки находились в культурном отношении на более высокой ступени развития, чем монголы, то заимствовали преимущественно монголы у тюрок.

Наиболее ранний пласт тюркских слов, по предположению Дж. Клоусона, был заимствован древними монголами, а также киданями или каким-либо другим монгольским племенем (монголоязычными он считает известные по китайским источникам племена си (татабы), цитань (кидани), шивэй и ювэнь, предположительно из языка племени табгач ? тавгач (в китайских источниках тоба), основавшего династию Северная, или Поздняя, Вэй (386-535 гг. н.э.). Весьма примечательна при этом попытка Дж. Клоусона идентифицировать этническое название современных чувашей ч=ваш с древнетюркским племенным названием табгач (Clauson, 1959, 174-187).

Северная, или Поздняя Вэй была наиболее прочным государственным образованием в Северном Китае. Племя тоба, создавшее это государство, по свидетельству китайских исторических источников, выделилось из племенного союза сяньби, сумело объединить под своей властью весь Северный Китай. По многочисленным свидетельствам китайских династических хроник, ветвями сяньбийцев являются ухуани, тоба, туфа, цифу, кумоси,

кидани, туюйхуни, мужуны и жуаньжуани, которые вместе с шивейцами относятся к этнической группе дунху (Таскин, 1984, 46). Таким образом, имеются серьезные основания считать тюркоязычными все эти близкородственные племена.

По мнению Дж. Клоусона, язык тоба существенно отличался от языка других тюркских племен, известных по китайским источникам, – ухуань, сяньби, мужун и др., и имел специфические фонетические особенности (тоба d- ? тюрк. j-; тоба ñ- ? тюрк. j-; тоба r ? тюрк. z; тоба?l ? тюрк. š ; тоба. -j- ? тюрк. -?- и т.д.), которые в совокупности могут быть обнаружены только в языке протобулгар (огуров) с учетом древнебулгарских заимствований венгерского языка, материалов среднебулгарских (волго-камских) эпиграфических памятников XIII–XIV вв., среднебулгарских лексических заимствований в поволжских и пермских финно-угорских языках и, наконец, современного чувашского языка.

Для тюркских лексических заимствований булгаро-чувашского фонетического облика, проникших в древнемонгольский язык до VIII в. н.э., характерно обилие административных, социальных и хозяйственных терминов и наименований, в том числе значительное число терминов высокоразвитого животноводства, металлургии и металлообработки, названий основных земледельческих культур, домашних животных, музыкальных инструментов и т.д. (Claauson, 1959, 174-187; 1961).

Древний тюркский R-язык булгаро-чувашского типа в западной, прежде всего – в венгерской, лингвистике принято называть «огурским» (в противоположность стандартному тюркскому, «огузскому» Z-языку). В современном чувашском языкознании отсчет истории булгаро-чувашского языка принято начинать со времени выделения самостоятельного R-языка из прототюркского языка-основы. Этот тюркский R-диалект условно называется «протобулгарским», или «огурским», а период функционирования данного языка в Центральной Азии – начиная примерно с середины I тысячелетия до н.э. и до рубежа н.э. – принято называть «огурской эпохой», а период с рубежа н.э. до IV в. н.э. (т.е. до появления огуро-булгарских племен в Восточной Европе) – «оногурской эпохой» (Савременный чувашский..., 1990, I, 128 и след.; Егоров, 1992). Следовательно, наиболее ранний пласт лексики тюркского происхождения в монгольских языках принято называть огурскими (огуро-булгарскими, огуро-тюркскими).

По подсчетам А. Рона-Таша, до 27 % «маркированных», то есть отмеченных специфическими булгаро-чувашскими фонетическими и иными признаками, тюркских заимствований монгольского языка относится к терминологии высокоразвитого животноводства (Róna-Tas, 1970). А это является чрезвычайно важным свидетельством для относительной датировки огурско-монгольских этноязыковых контактов, которые, по всей вероятности, имели место до рубежа I–II тысячелетий н.э., то есть уже после миграции части огурских племен на запад, но несколько раньше времени создания Империи Чингисхана.

А. Рона-Ташу удалось также установить определенную закономерность в ареально-географическом распределении чувашско-монгольских лексических параллелей. Оказывается, значительная часть подобной лексики встречается только в западномонгольских языках, вместе с тем нет таких лексических схождений, которые встречались бы только в восточномонгольских языках. Это явно свидетельствует о том, что огуро-булгары были западными соседями древних монголов и что именно они способствовали номадизации древних монголов.

Принимая в целом вполне доказанное Дж. Клоусоном, Г. Дёрфером, А. Рона-Ташем и рядом других современных неоалтаистов положение о том, что источником наиболее ранних тюркских языковых (а также, следовательно, и соответствующих культурных) заимствований монгольских языков был некий древний тюркский R-язык с ярко выраженными специфическими булгаро-чувашскими фонетическими, морфологическими, семантическими и иными признаками, следует обратить особое внимание на то, что китайская историческая традиция объединяет тобасцев в качестве

родственных с племенами ухуань, сяньби, мужун, цифу, туфа, щивэй, кумоси, туюйхунь, жуаньжуань и др. в одну большую этносоциальную группу дунху, т.е. восточных ху (в противоположность западным), причем тоба представляется как сяньбийское племя (Таскин, 1984, 4, 31, 55; 1990, 13-14). Следовательно, приведенные выше высказывания о языке табгачей (тоба китайских источников) можно смело распространять на всю этническую группу дунху.

Что же касается народов тунгусо-маньчжурской группы, то они никогда не были классическими номадами. Во всяком случае историко-этимологический анализ скотоводческой лексики тунгусо-маньчжурских языков показывает, что она в основном заимствована из монгольских языков и относительно поздно, уже после возвышения монголов в XI–XII веках. Следовательно, предположение некоторых исследователей о возможной принадлежности племенной группы сушэнь к тунгусо-манчжурской этноязыковой общности следует признать более чем сомнительной.

В настоящее время можно считать твердо установленным, что терминология животноводства распространялась в Центральной Азии с запада на восток в следующей последовательности: восточноиранская лексика на рубеже II–I тысячелетий до н.э. начинает проникать в прототюркский; уже после распада прототюркской общности и выделения самостоятельного ротацированного и ламбдацированного диалекта булгаро-чувашского типа (который будем называть «огурским» для отличия от стандартного тюркского «огузского» диалекта) животноводческая лексика из огурского диалекта проникает в монгольский праязык и, наконец, в эпоху Чингисхана и даже позднее через монгольское посредство начинает распространяться в тунгусо-маньчжурских языках, ср.:

и.-е. *ukso(n) «бык»: авест. uxšЯ-, др.-инд. ukšЯ-, тох. B okso, англ. ox, нем. Ochse и. т. д. (→картв. usx(o); перм. *uška и т.д.) → тюрк. *öküz (узб. hökiz, якут. o?us и т.д.) ~ прабулг. (огур.) *ökür → монг. üker (ср.-монг. hüker, п.-монг. üker) → тунг.-маньчж. hukur, ukur «бык»; ср. также др.-булг. *ökür → венг. ökör «бык, вол»; совр. чув. văGăr; диал. măGăr «бык» (подробнее см. Егоровы, 2000/2001, 3/1, 193).

При этом важно отметить, что в трансляции восточноиранской животноводческой лексики дальше на восток, в монгольские и тунгусо-маньчжурские языки, носители стандартных («огузских») тюркских языков на ранних исторических этапах никакого участия не принимали; вся лексика восточноиранского происхождения распространялась на восток через посредство тюркского языка булгаро-чувашского типа. Это, по-видимому, свидетельствует о том, что носители стандартного тюркского языка на историческую арену вышли позднее, чем протобулгары (огуры), скорее всего, в древнетюркскую эпоху, видимо, уже после ухода основной массы протобулгар (огуров) на запад.

Ареальные связи прабулгарского (огурского) языка с общемонгольской и восточноиранской (сакско-усуньской) системами в пределах древней центральноазиатской общности позволяет сузить намечаемую обширную область «прародины» огуров и ограничить ее более компактным ареалом.

Такой прабулгарский (огурский) ареал следует локализовать в той части центральноазиатской области, где могли осуществляться взаимодействие и контакты огурского языка с монгольскими и восточноиранскими (сакско-усуньским), а также в меньшей степени, с китайским языками, которые обнаруживают целый пласт заимствований из одного языка в другой лексики, а также целый ряд схожих структурных черт, предполагающих взаимодействие этих языков в течение достаточно длительного периода.

Фактор взаимодействия прабулгарского (огурского) языка с монгольским, восточноиранскими (сакско-усуньским, юэчжийским), а также с древнекитайским языками предполагает в качестве прародины огуров определенный ареал в пределах современной Восточной и Внутренней Монголии, где и могли осуществляться такие контакты.

В эпоху бронзы и раннего железа в Центральной Азии формируются и активно взаимодействуют три основные археологические культурные области: культура херексуров на западе, плиточных могил и хэнтэйская на востоке (Цыбиктаров, 2003, 80-97).

Установление действительных взаимоотношений между создателями и носителями древних археологических культур с известными этносами и этнолингвистическими общностями – задача архитрудная и в ряде случаев почти неразрешимая однозначно, так как археологические памятники допосьменной эпохи практически не содержат никаких свидетельств о языке их создателей. Тем не менее, опираясь на совокупность нарративных археологических и антропологических репрезентативных материалов можно определить причастность интересующей археологической культуры к той или иной этнолингвистической общности с достаточной степенью достоверности. При внимательном анализе основных археологических культур Центральной Азии эпохи раннего железа на фоне древнекитайских нарративных источников с достаточной уверенностью можно связать культуру херексуров с восточноиранскими племенами скифо-сакского круга, в частности, с усунями, юэджи, ди, цянами древнекитайских династических хроник, культуру плиточных могил – с прототюрками, а хэнтэйскую культуру – с протомонголами (подробнее об этом см. Егоров, 2007).

В антропологическом отношении создатели культуры херексуров были типичными европеоидами с небольшой примесью монголоидных черт, а в зоне распространения культуры плиточных могил, начиная, по крайней мере, с эпохи ранней бронзы, обитали племена, принадлежащие к монголоидной расе (Мамонова, 1979, 207). В.П. Алексеев на основе анализа краниологического материала пришел к заключению о распространении европеоидного населения в эпоху бронзы до центральных районов Монголии, включая все западные районы. Более того, В.П. Алексеев предполагает, что в «центральноазиатскую зону расселения представителей европеоидной расы можно будет включить и Внутреннюю Монголию» (Алексеев, 1955), и что люди европеоидного облика могли существовать в центральных районах Монголии и до рубежа новой эры, и до XI века (Алексеев, 1961).

Отождествление создателей археологической культуры херексуров с восточными иранцами (усунями и др.), культуры плиточных могил – с прототюрками и хэнтэйской культуры – с протомонголами находит полное подтверждение и со стороны лингвистических фактов. В этом отношении наиболее показательным аргументом является история терминологии животноводства в тюркских и монгольских языках. В настоящее время, как уже было сказано, твердо установлено, что скотоводческие традиции в степной полосе Евразии первоначально распространялись с запада на восток. Становление кочевого хозяйственно-культурного уклада в центральноазиатском регионе происходило под влиянием ираноязычных племен скифско-сакско-усуньского круга на рубеже II–I тысячелетий до н.э. (Марков, 1976, 15 и след.; Вайнштейн, 1991, 283-293; Шер, 1980; Новгородова, 1989; Гамкрелидзе, Иванов, 1984, I–II, особенно 561-562). В тюркских языках выделяются довольно значительный пласт лексики, в том числе и животноводческой, заимствованной из иранских языков еще в прототюркскую эпоху. (Подробнее см.: Шервашидзе, 1989, 54-92; 1990, 8-91; Егоровы, 2000/2001, 185-204; 2002, 140-154; СИГТЯ, 2006). Это свидетельствует о том, что прототюрки экстенсивный (охотничье-собирательский) тип хозяйства сменили на более производительный интенсивный (скотоводческий, кочевнический), позаимствовав его у своих западных соседей, не позднее середины I тысячелетия до н.э. или даже несколько ранее. Переход от охотничьего типа хозяйства к скотоводческому был довольно длительным и совершался постепенно, на протяжении нескольких столетий.

К середине I тысячелетия до н.э. прототюрки уже освоили металлургию бронзы и железа, металлообработку, скотоводство, верховой, вьючный и колесный транспорт и т.д. Восстановленный археологами облик культуры кочевников Центральной Азии немного

дополняется сведениями китайских источников. В иньских гадательных надписях северо-западные соседи обычно именуются «лошадиными цянами» или, позднее, жунами, а в VIII–VII вв. до н.э. – ди. Все они относились к кругу ирано-язычных скифо-сакских племен. Позднее кочевников Центральной Азии китайцы стали называть ху («варвары»).

В ту же эпоху в степях Внутренней Монголии, Южной Маньчжурии и в отрогах Большого Хингана проживали горные жуны или дунху («восточные варвары»). К группе дунху китайские династийные хроники относят племена ухуань, сяньби, мужун, цифу, туфа, тоба, шивэй, кумоси, киданѣ, туюйхунь, жуаньжуань и др. Источники отмечают, что в это время главным занятием у названных племен было кочевое скотоводство. Археологами в районах обитания исторических жунов и дунху выделены многочисленные погребальные комплексы VII–V вв. до н.э., несущие все признаки, характерные для позднейших сюннуских захоронений. Здесь, скорее всего, и было первоначальная родина или территория формирования тех кочевых скотоводческих племен выраженного монголоидного антропологического облика, которые позднее, в IV–III вв. до н.э., сместившись к западу и овладев степями между Ордосом и Забайкальем, вышли на арену истории под именем сюнну.

Следует особо подчеркнуть, что погребальные комплексы VII–V вв. близки, но те тождественны западным скифо-сарматским. Это свидетельствует о том, что жуны и дунху к указанному времени освоили кочевое скотоводство у своих западных соседей – принадлежащих к ираноязычным племенам скифо-сакского круга усуней, юэчжей, ди и др., занимавших огромные территории от Центральной Монголии до степей Восточного Казахстана.

Радикальные изменения общей этнополитической ситуации в Центральной Азии произошли в «период воюющих царств» (403-221 гг. до н.э.). Вместо прежних жунов на севере Китая появляются сильные объединения кочевых племен сюнну, дунху и юэчжей. В IV в. до н.э. китайцы впервые называют сюнну среди своих противников. В составе объединения сюнну в это время оказываются и племена круга жунов и дунху, которые прежде были независимы (Егоров, 2007).

Вопреки утверждениям некоторых авторов (Таскин, 1984; 1989; 1990; 1992; Викторова, 1980, 104 и след.), среди кочевых племен «северных варваров» дунху монголоязычных племен не могло быть ни в I тысячелетии до н.э., ни в первых веках нашей эры. Как было уже указано выше, монголоязычные племена выходят на арену истории только в начале II тысячелетия н.э.

Известный исследователь истории кочевых народов Центральной Азии С.И. Вайнштейн пишет: «Есть серьезные основания полагать, что... монгольские племена сравнительно поздно, вероятно, лишь в I тысячелетии н.э., переселились из лесов в степи Центральной Азии, восприняв от своих соседей – тюркских племен их традиции разведения домашнего скота и некоторые другие элементы материальной культуры, свойственные степнякам. Ареал, занятый лесными предками монголов до их продвижения в степи, некоторые авторы связывают с обширным горно-таежным регионом в бассейне Амура от его верховий до среднего течения, включавшего значительную часть Большого Хингана. В пользу этого предположения говорит ряд существенных факторов, и прежде всего специфические лексические заимствования в монгольских языках из тюркских» (Вайнштейн, 1991, 287). Кстати, ареал хэнтэйской культуры полностью укладывается в рамки очерченной С.И. Вайнштейном монгольской прародины. Примерно в этом же регионе локализует В.С. Таскин ухуаней (Таскин, 1984, 7-9). Следовательно, огурско-монгольские исторические контакты могли иметь место в районах взаимодействия культуры плиточных могил с хэнтейской археологической культурой.

Во время нашего визита в Институт истории Академии социальных наук Китайской Народной Республики в ноябре-декабре прошлого года доктор Гуй Баоли высказала замечательную идею о том, что ухуани (Wuhuan) древнекитайских династийных хроник

идентифицируются с огурами, а сяньби (Xianbi/Xianbei) – с сабирами византийских и других западных источников. Пользуясь случаем, я выражаю искреннюю признательность Гуй Баоли за эту гениальную идею, которая, по моему убеждению, позволяет распутать сложный и неимоверно запутанный клубок проблем, связанных с этнополитической историей ряда древних и современных народов не только Центральной Азии, но и ряда кочевых народов Евразии, в том числе, прежде всего огуро-оногуро-булгарских предков чувашей.

Предположение возможной идентичности этнонимов ухуань (Wuhuan = * o?on) и сяньби (Xianbi/Xianbei = *senbig) китайских источников, с одной стороны, и, соответственно, огур (ὀγουροι) и сабир (σα'βιροι, σαβειροι) византийских, с другой, меня сильно заинтересовало и, не надеясь на свои более чем скромные познания в области истории китайского языка, я обратился за консультациями к известному венгерскому ориенталисту А. Рона-Ташу. Он мне сообщил, что ухуань (Wuhuan = * (γ)ogon) китайских источников с трудом, но может соответствовать тюркскому огур (oγur), а относительно сближения сяньби (Xian bi / Xian bei = *senbig) с сабирами высказался скептически. Пользуясь случаем, выражаю искреннюю благодарность академику А. Рона-Ташу за оказанную мне бескорыстную помощь.

А. Рона-Таш подошел к этой проблеме с сугубо компаративистических позиций, то есть с точки зрения исторических фонетических соответствий. Между тем, насколько мне известно, система транслитерации иноязычных слов китайскими иероглифами имеет свои специфические особенности и компаративистский подход при этом не всегда оправдан. Поэтому я решил обратить внимание китайских языковедов и историков на проблему возможности идентификации китайского Xian bi/bei (>sjan piĕg > sian pji²/pji > sian-pii > sjKn puj) с тюркским *sabïr ~ *säbir, с одной стороны, и китайского Wu huan (> ?o kw□n > ?o χwan > ?u² χuan > u χon) с другой, и вынести проблему возможной идентичности ухуаней китайских исторических хроник с огурами западных исторических источников на эту представительную конференцию.

В конце III в. до н.э. в Центральной Азии произошли важные изменения, обусловленные созданием сильной державы Сюнну (209 г. до н.э.). Её центр первоначально находился на территории Ордоса и Южной Монголии. Уже в 201 г. до н.э. шаньюй Модэ завоевал северные области Центральной Азии, включая Северную Монголию, южные районы Прибайкалья и Забайкалья, то есть предполагаемые (по В.С. Таскину) районы обитания ухуаней и сяньби, а также Южную Сибирь. К середине II в. до н.э. (165 г. до н.э.) сюнну окончательно подчинили себе западные земли центральноазиатского региона, вытеснив оттуда своих противников юэчжей.

Согласно «Истории династии Поздняя Хань» китайского историка Фань Е (398-445 гг. «Ухуани, собственно говоря, являются [потомками] дунху. Когда в начале династии Хань сюннуский [шаньюй] Маодунь уничтожил владение дунху, оставшийся народ укрылся у горы Ухуань, от которой принял свое название» (Таскин, 1984, 63). То же самое повторяет суннский историк Пэй Сунчжи в «Истории династии Вэй» (Таскин, 1984, 326). Относительно сяньбийцев Фань Е пишет: «Сяньби, [как и ухуани], ветвь [народа] дунху. Они отдельно осели у горы Сяньби, от которой получили свое название. Их язык и обычаи сходны с ухуаньскими...» (Таскин, 1984, 70).

Скорее всего священные родовые горы ухуаней и сяньбийцев получили свои названия от этнонимов тех племен, которые их почитали как родовые святыни. Этнографический материал по сибирским тюркам – алтайцам, хакасам, шорцам, тувинцам и др. – свидетельствует, что родовые священные горы обычно получают свои названия от этнонимов тех племен, для которых они являются сакральными. Во всяком случае, в китайских нарративных источниках термины ухуань и сяньби употребляются в дальнейшем исключительно в качестве этнических названий.

Этноним ухуань, если обратить внимание на древнее чтение по реконструкции Б. Карлгрена (Karlgren, 1926) ògw□n и учитывать особенности китайской транскрипции иноязычных слов, фонетически действительно очень близко к булгаро-тюркскому огур (oγur), являющемуся закономерным фонетическим преломлением стандартного тюркского oγuz . Иноязычному конечному -r, отсутствующему в китайском языке, в иероглифической транскрипции нередко соответствует -n, ср.: тюрк. tatar ~ китай. датань, или тань-тань «татары»; taχwâr ~ кит. Давань или Даюань «тохары» и т. д.

Алтаисты давно заметили, что в совпадающей лексике тюркских и тунгусо-маньчжурских языков довольно часто встречается нетривиальное фонетическое соответствие тюрк. -r / -z ~ тунг.-маньчж. -n, которое получило условное название «алтайской гетероклизы» (СИГТЯ, 1997, 724). Это явление несомненно указывает на определенную неустойчивость дрожащего сонанта -r в ауслаутной позиции в определенной группе центральноазиатских языков, обусловленную, очевидно, воздействием артикуляционно-акустических особенностей некоего субстратного языка.

К сожалению, в древнекитайских нарративных исторических источниках сохранилось относительно мало слов из племенных языков этнических групп дунху, сюнну и др., да и зафиксированные в династийных хрониках иноязычные глоссы все еще слабо изучены (См.: Pulleblank, 1962, 239-265; Пуллиблэнк, 1986, 29-70 и др.), а работы китайских ученых мало доступны российским и западным исследователям. Между тем, компаративное изучение иноязычных глосс древнекитайских исторических источников в сравнении с тюркскими, монгольскими, иранскими, тунгусо-маньчжурскими, палеоазиатскими лексическими материалами представляется весьма актуальной и перспективной. При этом, в свете чувашско-монгольских языковых взаимоотношений наиболее результативной представляется материал чувашского языка как единственного живого представителя древних тюркских R-языков и диалектов. Для успешного продвижения компаративно-контрастивных исследований иноязычных глосс древнекитайских нарративных источников необходимо объединение усилий заинтересованных синологов, тюркологов, монголистов, иранистов и специалистов по другим языкам и цивилизациям Центральной Азии и сопредельных территорий.

Между тем, в исторических трудах Фань Е, Чэнь Шоу, Юй Хуаня, Пэй Сунчжи и ряда других китайских авторов сохранились уникальные сведения об этнокультурных особенностях общественного устройства, хозяйственной жизни и семейного быта ухуаней, сяньбийцев и ряда других племен группы дунху. Компаративное изучение показывает, что отмеченные китайскими историками два с лишним тысячелетия назад этнокультурные особенности ухуаней практически полностью, причем даже в мельчайших деталях, которые никак нельзя отнести к типологическим параллелям, находят соответствия в традиционной чувашской культуре, зафиксированной этнографами XVIII-XX веков.

Выразительные ухуаньско-чувашские этнокультурные параллели прослеживаются практически по всем отраслям традиционной культуры, в частности – в ориентации жилищ, соционормативной культуре, народных знаниях (медицина, метерология и др.), семейно-брачной и похоронно-поминальной обрядности, религиозно-культовой практике, внутрисемейных отношениях и т.д., и т.п. К сожалению, из-за лимита места весь этот уникальный строго документированный со ссылками на первоисточники сравнительный материал пока приходится оставить вне данной публикации, но надеюсь, скоро он увидит свет в одном из изданий нашего института.

Проблема этноязыковой идентификации ухуаней (Wuhuan = *(γ)ogon) китайских династических хроник и установления их генуинности с восточноевропейскими племенами огурского круга неразрывно связана с проблемой этногенеза огуров – древних тюрков, говоривших на R-языке булгаро-чувашского типа, с их этнической и политической историей и внешними связями с иносистемными народами, в частности, с монгольскими,

восточноиранскими (сакско-усуньскими), кушанско-тахарскими, палеоазиатскими, самодийскими, угорскими и другими племенами древности и раннего средневековья. В данной работе мы останавливаемся только на некоторых, на наш взгляд ключевых, проблемах этнополитической истории европейских огуров.

Предполагаемую первоначальную восточную территорию, из которой вышли племена огуро-булгарского круга, пока невозможно точно определить и очертить, а имеющиеся по этому вопросу предположения следует принять только в качестве предварительных рабочих гипотез. Ясно только одно – огуры пришли в степи Юго-Восточной Европы вместе с гуннами, или были вытеснены из степей Казахстана в ходе гуннской экспансии на запад, в Восточную Европу. Первое упоминание о гуннах мы находим у Дионисия Периегета (писал около 160 года н.э.), который их знает где-то на северо-востоке от Византии за Каспием, в местности, прилегающем к Аральскому морю (Латышев, 1904, I, 186). Там же, между бастарнами и роксоланами локализует «хунов» античный географ Птолемей в 175-182 годах н.э. (Латышев, 1904, I, 232). Но потом, почти двести лет античные авторы о гуннах не упоминают, пока Аммиан Марцеллин во 2-й половине IV века не засвидетельствует их вторжение в Приазовье и Северное Причерноморье (Аммиан Марцеллин, 1994, 491-492). Однако никаких определенных свидетельств о переселении гуннов, как целого народа, в степи Восточной Европы почти до середины V века мы не имеем.

Надо заметить, что этноним гунны (Οὖννοι), так же как и скифы, широко применялся византийскими писателями для обозначения тюркоязычных кочевых народов вплоть до XV века, обычно как архаизм. В V-X вв. гуннами называли в основном огуров, оногуров, утигуров, кутригуров, булгар, аваров и др. (Moravcsik, 1958, 233-235).

Обзор разнообразной исторических источников показывает, что в IV веке гунны как отдельный народ еще не обосновались в степях Юго-Восточной Европы, а только совершали военные походы. Основные территории гуннов в III–IV вв. н.э., по всей видимости, находились в южных районах современного Казахстана, преимущественно в бассейне Сырдарьи и Приаралье (Смагулов, Павленко, 1998, 142-151). В формировании этнолингвокультурной общности «гуннов» Казахстана приняли участие два основных компонента – тюркский (огурский) и восточноиранский (сакско-усуньский или «кангюйский»).

Первые сведения об огурах в Европе появляются в V в. н.э. после распада Гуннской империи Аттилы, то есть после 454 года. Согласно утверждению византийского автора Приска Панийского, тогда в степях Юго-Восточной Европы появляются огуры (Οὐρωγοι=уроги) в виде совокупности племен со своими частными названиями сарагуры (Σαρα'γουροι) оногуры ('Ονόγουροι), оногуры ('Ονόγουροι) и т.д. Сообщение Приска Панийского относится к 461-465 гг. н.э.

В 463 году к римлянам явилось посольство от сарагур (Σαρα'γουροι), урогов (Οὐρωγοι= огур) и оногур ('Ονόγουροι) и сообщило, что они покинули свою страну, будучи изгнаны савирами (Σαβιροι), а эти последние, в свою очередь, были прогнаны аварами ('Άβαρωι), бежавшими от некоего народа, обитавшего на берегах океана (Латышев, 1904, I, 841-843). В дальнейшем все эти три племени редко действовали совместно, вступая в разные политические коалиции. Именно в этот период из нескольких огурских группировок, три решающей роли оногурских племен, где-то на Западном Кавказе или в Приазовье возник племенной союз оногуро-булгар.

По свидетельству византийского историка Феофилакта Симокатты, оногуры – «это одно из самых сильных племен в силу своей многочисленности и благодаря военным упражнениям в полном вооружении. Они живут на востоке, там, где течет река Тиль (т.е. Волга, чув. Ат=л, тюрк. Ätil ? Ätil. – Н.Е.), которую тюрки обыкновенно называют Черной» (Феофилакт Симокатта, 1957, 160).

Огуры, сарагуры, оногуры, сабиры, а вслед за ними авары в установленной последовательности появлялись у границ Византии или её заморских фем. А начилась вся эта передвижка степных народов на запад с того, что на тех напал некий неизвестный народ, живший на берегу океана. Этим народом, скорее всего, были начавшие возвышаться в самом начале V века в Центральной Азии тюрки, которые в китайских источниках выступают под названием гаоцзюй (гаогюй) и теле.

Оногуры (дословно «десять племен») упоминаются древнетюркскими надписями и китайскими источниками; они обитали в Семиречье, в верховьях Яксарта, Или, Чу. Часть оногуров переселилась на запад, в Приазовье, а затем в провинции Дакия, Мизия, Фракия. После распада гуннского союза племен Аттилы в 453 году оногуры вернулись в Северное Причерноморье и часть их осела на Северном Кавказе. Оногуры образовали позднее ядро древних булгар. Если оногуры представляли собой союз десяти различных племен, то булгары стали господствующим среди них родом.

Огурские племена должны были находиться на достаточно высоком для своего времени уровне социально-экономического, хозяйственно-культурного и потестарно-политического развития, что позволило им пронести через всю Среднюю Азию в Европу новый способ хозяйственно-экономической и военно-политической организации.

В сирийской хронике Захария Ритора, составленной в середине VI века, находим перечень 13 народов, «живущих в палатках и существующих мясом скота и рыб, дикими зверями и оружием», то есть народов кочевых. Это – «аунгар, аугар, савир, бургар, куртагар, авар, хазар, дирмар, сиригур, баграсик, кулас, абдел и эфталит» (Пигулевская, 1941, 165). Несмотря на определенные искажения, в этом списке нетрудно узнать оногур, огуров (урогов), савир, булгар, кутригур, авар, хазар, сарагур и эфталитов. Остальные этнические имена расшифровываются лишь предположительно и в данном случае не имеют существенного значения.

Готский историк Иордан в середине VI века в степях Восточной Европы упоминает булгар (Bul?ares), акацир (Acatziri), альтцигир (Altziagiri) (ср. ультизур у Агафия), хунугур (Hunuguri = оногур), савир (Saviri) и др. (Иордан, 1960, 72-73).

Современник Иордана, авторитетный византийский историк Прокопий Кесарийский приводит сведения о кутригурах (Κουτγουροι) и утигурах (Ο'υτίγουροι) (Прокопий, 1959, 384-388), разделяемых рекой Доном на западные (кутригуры) и восточные (утригуры) группировки. (Прокопий, 1959, 137-141); у Менандра встречаются графические варианты Κοτραγήροι, Κουτρίγοροι, Κουτραγούροις, Κοτριγούρων, аналогично и у других авторов (Moravcsik, 1958, II, 171 и след.).

Этническое название уроги (Ο'ὐρωγοι) Приска еще В.В. Радлов признал ошибочной транскрипцией названия угор ? огур и с тех пор эта корректура принимается всеми специалистами. Правомерность такой коррекции подтверждается этимологией слова: форма огур (oγur) несомненно представляет собой ротацированный булгаро-чувашский вариант стандартной тюркской формы огуз (oγuz), производной от основы ок (oq) со значением «род, племя». Формант -уз (-uz) в данном случае является известным аффиксом собирательной множественности, ср.: общетюрк. eki «два» + -iz > ekiz «двойка, двойня, пара» ~ огур. *ekir (→ монг. ekire → эвенк. ikirç) > др.-булг. *ikĕr (→ венгер. iker) > чув. jĕGĕr (→ мар. jĕgĕr) «близнецы, двойня». Таким образом, выясняется, что этимологическим значением тюркского слова огуз (? булг. огур) было «объединение племен», «союз племен». Это слово в сочетании с определениями часто встречается в составе сложных этнонимов древнетюркской эпохи, ср.: др.-тюрк. toquz oγuz «девять племен» (? кит. киу-синг, цзю-синг); on oγuz «десять племен» (? кит. ши-синг) и т.д. Так, например, тёлёсы Северной Монголии назывались докуз-огузами, западные тюрки – он-огузами, а карлуки – уч-огузами (? кит. сань-синг).

Тюркские родо-племенные объединения, в состав названий которых входили термины (огуз или огур (oγur) с собирательным значением «союз племен», «конфедерация племен», судя по сохранившимся в анналах истории сведениям, были настолько могущественными и сильными, что могли противостоять таким крупным государствам своего времени, как Ханьский Китай, Восточно-Римская или Византийская империя, Сасанидский Иран. Они представляли собой своеобразные кочевнические государственные образования, состоящие из нескольких союзов племен.

Ротацированный вариант огур в усеченной фарме -гур (а также в её различных фонетических модификациях -гар, -гир, -джар/-джер, -дур, -дзур, -зур и др., судя по всему, образовавшихся в языках-посредниках), очень часто встречается в составе этнонимов «гуннских» (огуро-булгарских) племен, зафиксированных византийскими, сирийскими, армянскими и другими историками, ср.: агачер, акацир, алпидзур, алцилдзур, альциагир, ангискир, аугар, аунгур, баланджар/беленджер, бардор, банджар, баранджар, биттогур, булгар, бургар, венендер, гуннугундур, гунугур, забендер, кабар, котзагир, куртагар, кутригур, оногур, пугур, сарагур, семендер, сиригур, угур, улгзиндзур, улгидзур, ульгизур, унугур, утигур, хацир, хунугур и др.

По свидетельству Прокопия Кесарийского, все эти племена составляли «множество гуннских племен» (Οὐννικὰ ἐ?νη πολλα?) или «огромную толпу гуннов» (Οὔννων... πολὺς τὸ ὅμιλος) и жили вокруг Меотиды (Procopius, 1905, IV, 5, 28).

В данном случае для нас важно то обстоятельство, что формант -гур (включая все его фонетические модификации) является неоспоримым маркером, свидетельствующим о принадлежности данного родо-племенного подразделения к «гуннскому» (огуро-булгарскому) кругу этносов – носителей тюркского R-языка булгаро-чувашского типа. Этот же формант -гур, восходящий к огур (? тюрк. огуз) мы выделяем и в составе этнонима булгар (<*бул + огур = *bul + oγur), начальный компонент которого, очевидно, имеет восточноиранское происхождение и генуинно с иранским *bala-, *bara- «сила, сильный» (из арийского bala-), ср. др.-инд. bála- «сила, мощь, жизненная сила» (< и.-е. *bél-o- «сильный» < *bel-/*bal- «быть «сильным») (подробности см. Расторгуева, Эдельман, 2003, II, 66-67; Трубачев, 1975, II, 193-194; Pokorny, 1949, I, 96). При такой этимологии получает правдоподобное объяснение довольно частое фонетическое колебание булгар ? бургар в источниках, а также мотивация громкого названия первого булгарского государства «Великая Булгария».

Д. Европеус племена сарагур, оногур и урогов признавал угорскими, входившими в ту этническую среду, из которой вышли нынешние венгры, остяки (ханты) и вогулы (манси). Поэтому название сарагуры он истолковывал исходя из вогульского (манси) языка как «белые угры», а оногуры как «великие угры». К (финно-)угорским же племенам относил он и появляющиеся в византийских источниках несколько позднее утигуров («малые угры») и кутригур («собачьи угры») (Европеус, 1868, 66; 1874, 3 и сл.).

Сарагур, оногур и урогов В.В. Радлов причислял к восточно-тюркским, иначе уйгурским, племенам и, сопоставляя эти названия с приведенными в «Джами ат-таварих» Рашид ад-Дина, полагал, что первое есть не что иное, как сара-уйгуры, т.е. «желтые уйгуры», второе – он-уйгуры – «десятиплеменные уйгуры». По его мнению, эти восточнотюркские племена под именем гуннов вторглись в Европу в IV веке (Радлов, 1893, 108 и сл.).

Вслед за В.В. Радловым и другими исследователями Д.М. Данлоп полагал, что сарагуры, оногуры и другие племена, этнонимы которых оканчиваются на -гур, были уйгурскими, так как сары-уйгуры и он-уйгуры засвидетельствованы в Монголии. По мнению Д.М. Данлопа, группы центральноазиатских уйгуров неоднократно переселялись в Европу. Кстати, к их составу он причисляет и хазар (Dunlop, 1954, 36). Однако уйгуры появляются только в V веке, то есть позже не только вторжения гуннов в Европу, но и после передвижения огуров, оногуров, сарагуров, сабир и других племен из Центральной Азии на запад.

Самым главным препятствием для идентификации европейских огуров (оногур, сарагур, куригур, утригур и др.) с азиатскими уйгурами является то, что уйгурский язык является стандартным тюркским Z-языком, тогда как остатки тюркских элементов в языках народов, генетически связанных с европейскими огурами указывают на R-язык булгаро-чувашского типа.

М.И. Артамонов пытается обойти это препятствие признав европейских огуров тюркизированными (финно-)уграми. Он пишет: «Существование угров как особой, не тюркской, а угорской этнической группы не вызывает сомнений. Бесспорна и ее глубокая древность в Приуралье и Сибири. По-видимому, восточные хунны в своем движении на запад инкорпорировали в свой состав угорское население Западной Сибири и Юного Приуралья и за 200 лет своего пребывания здесь в какой-то мере ассимилировали его. Смешение тюркских элементов, принесенных хуннами и другими пришлыми из Срединной Азии племенами, с местными угорскими и могло дать языки тех племен, которые выступают в степях Восточной Европы после гуннского нашествия. У одних из них преобладала тюркская основа, у других угорская до тех пор, пока тюркский язык не приобрел полного господства» (Артамонов, 2002, 90). Однако это предположение отвергается уже тем обстоятельством, что ротацированный тюркский язык булгаро-чувашского типа сформировался в Центральной Азии задолго до начала тюркско-угорских контактов.

М.И. Артамонов считает, что «Сарагуры и оногуры так же, как и потеснившие их савиры, вышли из одной и той же, подвергшейся более или менее сильной тюркизации угорской (угрской) среды. Они представляли собой новую волну азиатских кочевников, поднятых гуннами и чрез сто лет после них хлынувших в степи Восточной Европы по проложенному последними пути, но со значительно меньшей силой. В этническом отношении они не отличались существенным образом от гуннов и поэтому очень быстро смешались с остатками последних в Восточной Европе и по большей части поглотили их. Не отличались они от гуннов и по образу жизни, и по уровню социально-экономического развития. Это были такие же кочевники, роды и племена которых возглавлялись наследственными старейшинами и вождями» (Артамонов, 2002, 99).

Далее М.И. Артамонов пишет: «Скорее всего болгарами назывались угры, присоединившиеся к гуннам еще в Западной Сибири и Приуралье. Вместе с ними это наименование распространилось на всю территорию, занятую гуннскими племенами, в составе которых угры преобладали, чем и объясняется, что в дальнейшем их собственное имя вытеснило наименование собственно гуннов...» (Артамонов, 2002, 104).

Благодаря авторитету М.И. Артамонова, ничем не подкрепленная идея о (финно-)угорском происхождении огуров получила широкое распространение в российской историографии. Предположение о том, что гунны якобы в течение 200 лет обитали где-то в лесостепном Зауралье и будто бы здесь смешались с местными (финно-)угорскими племенами (Гумилев, 2004, 250) не имеет под собой доказательной базы. Не может быть безоговорочно принята и гипотеза С.А. Плетневой о том, что западный поход гуннов якобы затянулся на два столетия и должен соответствовать «первой стадии кочевания» (по её схеме развития кочевничества) (Плетнева, 1982, 18-21).

М.И. Артамонова и последовавших за ним историков ввело в заблуждение чисто внешнее сходство двух созвучных терминов: огуры (Οὐρωγοι у Приска) - название тюркоязычных племен и угры - технический термин для обозначения группы близкородственных финно-угорских народов - ханты, манси и венгров. Не будучи специалистами в области сравнительно-исторического языкознания, историки посчитали, что между огурами античных источников и уграми - представителями одной самостоятельной группы уральских народов - несомненно должна была существовать если не генетическая, то хотя бы контактная связь, и быстро её установили: огуры античных источников, по их предположению, являются отюреченными (финно-

)уграми, а тюркский R-язык булгаро-чувашского типа является испорченным на угорской почве вариантом стандартного тюркского Z-языка. И это заблуждение глубоко внедрилось в сознание наших историков-медиевистов и кочует из издания в издание. Сложившаяся ситуация требует детального рассмотрения проблемы взаимоотношений терминов огуры и угры.

Технический термин угры введен в научный оборот в конце XIX века известным венгерским ученым Йожефом Буденцом (1836-1892) для краткости и удобства обозначения группы близкородственных по языку уральских народов – остяков (ханты), вогулов (манси) и мадьяр (венгров), причем без всякой историко-этимологической мотивации. В основе этого термина лежит древнерусское название мадьяр угрин «венгр», мн. ч. угре (например, в «Повести временных лет»), сохраненное в украинском языке (угорці «венгры», Угорщина «Венгрия») и восходящее через славянское Дg(ъ)r- непосредственно к огуро-булгарскому ono?ur «объединение десяти огурских племен». Так что можно полагать, что под уграми русских летописей могут скрываться и собственно оногуры, а не обязательно венгры. Однако окружающие мадьяр славянские народы до сих пор называют их ugar, ugrin, uher, uhor, ugar, ugrin, uher, uhor, voger, vogrin, vuher и т.д. Употребляемый в современном русском языке этноним венгр представляет собой заимствование из польского węgier «венгр».

К оногуро-булгарскому on o?ur восходит в конечном счете и старое северорусское обозначение хантов и манси югра (егра, иогра < *jДgra), которое было заимствовано русскими первопроходцами из коми-зырянского названия обско-угорского населения йӧгра (< др.-перм. *jДngra). Первые сведения о югре в русских письменных источниках относятся к концу XI века. В летописях с 1096 по 1606 гг. есть немало сообщений о походах новгородцев «на Югру и Самоядь». Югра, Югорская земля в русских летописях – это страна в низовьях Оби и ее население, в XV-XVI вв. – югричи – жители части Нижнего Пообья по рекам Сыгва и Сосьва. После 1606 года термин «Югорская земля» остается лишь в титуле русских царей. Надо заметить, что на севере Руси параллельно употреблялся и южный вариант угр(ин). Особый интерес представляет сообщение австрийского посла в Московию З. Герберштейна (XVI в.) о стране «Югарии», из которой происходят угры и где говорят на языке, понятном для мадьяр (Артамонов, 2002, 341).

Из древнепермского это слово проникло и в волжско-булгарский, где получило закономерную заднерядную огласовку (из-за заднеязычного согласного ?) *ju?ra, а в дальнейшем, благодаря развитой торговле пушниной получило широкое распространение на Востоке. Как название северного народа йура (???Í , ???Í , ?j§?Í) оно зафиксировано рядом арабских и персидских авторов средневековья.

История древнерусских этнонимов угре «венгры» и югра «северные ханты и манси», таким образом, свидетельствует о том, что интенсивные контакты оногуров с уграми – общими предками хантов, манси и венгров – начались в первых веках нашей эры в Западной Сибири и Зауралье, скорее всего, в лесостепной зоне Обь-Иртышского междуречья. Именно здесь в то время должны были размещаться летние пастбища обосновавшихся в районе Семиречья оногурских племен (Побробнее см.: Munkácsi, 1895, 349-387; Егоров, 1987, 16-31; 1988, 3-18; Rona-Tas, 1996, 1999). Вторжение оногуров в Обь-Иртышское междуречье привело к радикальным преобразованиям в дальнейших исторических судьбах угорских народов: часть угров была оттеснена на север, а другая – вовлечена в оногурскую конфедерацию племен и увлечена далеко на запад.

Праугры в основном жили в таежной зоне, занимались охотой и рыболовством, а из домашних животных использовали, в известной степени, только собак и, видимо, лошадей (ср.: венг. ed, хант. ämp, манс. ƀmp < угор. *empз «собака»; венг. ló, хант. law, манс. lŭ < угор. *lu"L ? *lu?L «лошадь»; однако ср. чув. lav < =lav < тюрк. *ulag «вьючное или верховое животное»).

Предки венгров окончательно выделились из угорской общности в первой половине I тысячелетия н.э., однако у угров и намного раньше существовало известное территориальное членение на северную и южную группы, между которыми поддерживалась постоянная, хотя и не очень интенсивная, связь.

Изменения природных условий и интенсификация связей с южными праиранскими соседями привели к коренным преобразованиям в жизни южных угров. Переход от экстенсивного хозяйства, основанного на потреблении природных ресурсов, к интенсивному, производящему хозяйству осуществлялся только благодаря тесным контактам сначала ираноязычными, а затем и тюркоязычными южными соседями. Судя по свидетельству лингвистических данных, животноводству и земледелию правенгры научились у огуров, с которыми они начали общаться уже на западно-сибирской прародине. Следы ранних контактов с тюрками сохранились в общих угорских словах огуро-булгарского происхождения, которые проникли в венгерский язык до времени начала миграций.

В первых веках нашей эры исторические предки венгров все больше и больше сходились с огурскими племенами, с которыми они добровольно или вынужденно вступили в продолжительный союз и, освоив от них навыки скотоводства, перешли к кочевому образу жизни и мигрировали с востока на запад. В дальнейшем их историческая судьба была тесно связана с оногуро-булгарскими племенами.

В III–IV вв. н.э. оногуры и, следовательно, вступившие с ними в союзнические отношения предки венгров, обосновываются в Приаралье (Смагулов, Павленко, 1998, 142-151). Их летние пастбища в этот период должны были размещаться где-то на территории современной Башкирии, между Волгой и Южным Уралом, где обычно локализуется историками так называемая «Великая Венгрия» (Magna Hungaria). С протовенграми обычно связываются расположенные на территории Башкирии кушнаренковская и караякуповская археологические культуры (Иванов, 1999; 2002, 204-209), которые, скорее всего, являются общими для огуро-булгар и правенгров.

В результате долговременных контактов с огурами (оногуро-булгарами) быт, материальная и духовная культура, а также общественное устройство венгров все больше тюркизировались. В так называемую «эпоху странствования» венгры были уже классическими номадами и, занимаясь прежде всего скотоводством, вели кочевой образ жизни. На местах зимних стоянок они уже начали заниматься хлебопашеством и плодоводством, о чем свидетельствует характер тюркских (огуро-булгарских) лексических заимствовании того времени.

По свидетельству венгерского урало-алтаиста А. Рона-Таша, общее число огуро-булгарских лексических заимствований в венгерском языке по последним подсчетам достигает до 500 слов (Róna-Tas, 1998, 619-626). Они указывают на образ жизни, к которому правенгры приобщились благодаря огурским (оногурским, булгарским) союзникам. Большинство венгерских тюркизмов булгаро-чувашского типа относится к следующим лексико-тематическим группам:

Животноводство:

bika ← огур *bïqa ? тюрк. buqa «бык»; borjú ← огур. *burawŭ, чув. păru, părăv, п.-монг. birayu ? тюрк. buzayu «теленок»; disznó ← огур. *±ïsnawŭ, чув. sïsna < śïsna «свинья»; kecske ← огур. *käčäkä, чув. ka±aga ? тюрк. käčä «коза»; ökör ← огур. *ökür, чув. văgăr, п.-монг. hüker, üker ? тюрк. öküz «бык, вол»; tinó ← огур. *tïïna, чув. tïna ? тюрк. tâna (← иран., ср. др.-инд. dhaenâ) «теленок»; teve ← огур. *tewe, чув. tĕve, монг. temegçn ? тюрк. täbä «верблюд»; tyúk ← огур. *tïyuq, чув. čăχă, монг. taqiya(n), халх. taχ'â ? тюрк. taqïyu «курица»; béklyó, békó ← огур. *bïqawŭ, чув. păjav «веревка» (păwav ← кыпч.), монг. buγulγa(n) ? тюрк. buqaγ «путы»; gyapjú ← огур. *±apawŭ, чув. jubaχ (← кыпч.), монг. da?aki (< *dabaki) ? тюрк. japaγ «шерсть-линька»; kantár «узда» ← огур. *qantar, монг. qantarγa (čilbuγur) ? тюрк. qanta

«короткий повод, узда»; ünő ← огур. *ünäw, чув. .не, монг. ünegen ~ тюрк. inäk «корова», ср. кит. niu, др.-кит. ngi□u «бык»; serte ← огур. *šïrtï, чув. šărt «щетина» (sărt «возвышенность» ← кыпч.), монг. sirkeg «верхняя часть затылка», «щетина» ~ тюрк. sïrt «хребет, спина» и др.

Земледелие: alma ← огур. alma, чув. ulma, olma ~ тюрк. alma, almïla «яблоко»; árpa ← огур. *ârpa, чув. urba, orba, монг. arbai ~ тюрк. arpa (← иран.) «ячмень»; búza ← огур. *bŭwzai, чув. pări < *păwri «полба», монг bu?udai ~ тюрк. bu©dai «пшеница»; borsó ← огур. *burśawŭ, чув. părźa, монг. burca© ~ тюрк. burčaq «горох, бобы»; bors ← огур. buruś, чув. părăś, осет. byrc/burcæ, калм. burš ~ тюрк. buruč, muruč (← скр. mariča) «перец»; eke «плуг» ← огур. *äkäw (< äk- «пахать, сеять»), чув. aga (< ak- «сеять, пахать» + -a < *-äg) «пахота и сев»; «плуг» ~ тюрк. äk- «сеять, сажать, возделывать землю»; őr- «молоть» (в őröl, őrény «мельница») ← огур. *äwür-, чув. avăr-, монг. egere- ~ тюрк. *äbir- «крутить, вертеть, вращать»; «молоть»; к венг. őrmény «мельница» ср. также чув. arman «мельница»; sarló ← огур. *śorlawŭ (< *čarla©u), чув. śurla (удм. śurlo мар. Л sorla, мар. Г sarla ← чув.; коми čarla, ťśarla ← ср.-булг. *čĺrla) «серп» (в других тюркских языках соответствий не имеет); tarló ← огур. *tarlawŭ «жнивье, стерня» ~ тюрк. tarla© «поле»; gyümölcs ← огур. *±imülč, чув. śiměś, монг. ±emiši (← тюрк.) ~ тюрк. jemiš «плод, фрукт»; szőlő «виноград» ← огур. *śiδläw, чув. śirla, монг. ±edegene «клубника», ±egde «ягода» ~ тюрк. *jidgeleg «ягода», «земляника»; arat- «жать» ← огур. *ôr-, чув. vïr- ~ тюрк. or- «жать»; komló ← огур. *qumălaw, чув. xămla ~ тюрк. qumlaq «хмель»; kölyű «ступа» ← *kelüw (< *kälig), чув. kilĕ ~ тюрк. keli «ступа, ступка»; kender ← огур. *kändir, чув. kandăr, монг. kenčir ~ тюрк. kendir «конопля»; bor «вино» ← огур. *bura, чув. păra-ga «брага», монг. bor (darasun) ~ тюрк. boza «хмельной напиток, буза» и др.

Жилище и домашняя утварь: sator ← огур. *śatur, чув. čadăr (← тат.) ~ тюрк. čatïr «шатер, палатка»; ács ← огур. *awuččï, чув. jïvăś-śă ~ тюрк. a©ačči «плотник» (< a©ač ~ чув. jïvăś «дерево»; kapu ← огур. *qapu, чув. xubă «(по)крышка», харха (← тат.) «ворота» ~ тюрк. qapu© «ворота»; kút ← огур. *qudŭ, чув. диал. xuj (← тат.), монг. qudu©, ©udu© ~ тюрк. qudu© «колодец», «родник» (< qud- ~ чув. xur-, xïv- «лить»); szek ← огур. *säk\, чув. sak, монг. seg «шатер» ~ тюрк. säkü «стул», «скамейка»; bölcső ← огур. *bälčüw (< *bälčük), чув. pijel±e ~ тюрк. bäšik «колыбель»; csat «пряжка, застежка», «скрепление» ← огур. *čat, чув. śut «соединение», «пах», «междуречье» ~ тюрк. čatuq «развилка, место соединения»; čatu «веревка» и др.

Одежда: bársony «бархат» ← огур. *barśun, чув. purźăn ~ тюрк. barčun «шелк, парча»; ködmön «полушубок» ← огур. *ködmän (< *käd- «одевать, надевать») ~ тюрк. kädim «одежда»; köpönyek ← огур. *küpänäk, чув. kibeng\, kübe «панцырь», монг. köge (< *köbe) ~ тюрк. köpenek «плащ, пальто»; szokmány ← огур. *suqman, чув. săxman «кафтан» ~ тюрк. suqman (< suq- «надевать») «кафтан»; saru ← огур. *śaru (< *śaruw < *śaru©), бур. šarxi ~ тюрк. čarïq «обувь из сыромятной кожи, чарыки»; gyögy ← огур. *±än±ü, чув. ĕn±\ (← тат.), др.-рус. жънчугъ, женчуг ~ тюрк. jänčü (← кит. чжэньчжу, činčy) «жемчуг»; gyűrű ← огур. *±ürüw, чув. śĕrĕ, монг. dörüge ~ тюрк. jüzük «кольцо, перстень»; szűcs «скорняк» ← огур. *śiwüčü, чув. śĕvĕś «портной, швея» ~ тюрк. jigi «шов, шитье»; jigiči «портной»; ср. монг. ±üji- «шить» и др.

Общественная жизнь: törvény «закон» ← огур. *törä, чув. türe, монг. törü ~ тюрк. törä «закон», «установление»; bölcs «мудрец» ← огур. *büyüčü ~ *büwüčü, монг. bögeci ~ тюрк. bügiči «мудрец, колдун»; ср. еще венг. bű «магия» ← огур. *büwü, монг. böge ~ тюрк. bögü «волшебство, чародейство»; bér «плата» ← огур. *bbri, *bbrü, чув. paru ~ тюрк. bärüw «плата, дань, дар»; kölcsön «долг» ← огур. *käwülčän, чув. kivźen, монг. kölüsün «долг», ~ тюрк. käpsän < *käβsän «долг, кредит, ссуда, плата»; tanú ← огур. *tanŭw, чув. tĭnă, монг. tani- «узнавать» ~ тюрк. tanïq «свидетель» (< tanï- «знать»); betű «буква» ← огур. *bitüw «письмо», чув. pĕdü, монг. bičig ~ тюрк. bitig «письмо» (< biti- «писать» ← кит. pi, pir < pjet «кисть для

письма»); könyv, др.-венг. (секей.) könyü ← огур. *künüw, ср. дун.-болг. *küjnig, осет. kì 1nyg / kinug", kiwnug" (← др.-булг. *küjnig), слав. *knjiga, морд. końov, чув. kun\, końч «книга, письмо» ? уйг. küjn (bitig) (← кит. k'üan) «свиток» и др., и т.д. (Подробнее см. Gombocz, 1912; Ligeti, 1986; Róna-Tas, 1999).

По свидетельству огуро-булгарских лексических заимствований, древние венгры восприняли от своих тюркоязычных соседей целые пласты культурных слов, связанных с общественным строем, системой поселений и обустройством жилищ, с социальной и духовной жизнью, религиозно-мифологическими представлениями, животноводством, рыболовством, птицеводством, транспортом, природными объектами и явлениями, домашней утварью, одеждой и украшениями и т.д. Среди этих слов весьма показательным является наличие определенного пласта культурной лексики китайского происхождения: gyöngy «жемчуг», betű «буква», könyv «книга», которые позволяют локализовать прародину огуров на границе с Ханьским Китаем.

При этом следует особо подчеркнуть, что огурско-венгерские взаимоотношения в I тысячелетии н.э. были долговременными и имели одностороннюю направленность: именно огуры (оногуро-булгары) оказывали мощное влияние на развитие хозяйственно-экономической, социально-политической, материальной и духовной сторон жизни древневенгерского общества, а обратного влияния практически не было. Во всяком случае, в чувашском языке до сих пор не выявлено ни одно бесспорно венгерское заимствование.

Многочисленные огуро-булгарские лексические заимствования, проникшие в венгерский язык в «эпоху странствования», дают основание говорить о том, что материальная и духовная культура древних венгров уже до «эпохи завоевания родины» если и не была идентичной огуро-булгарской, то, во всяком случае, мало чем от нее отличалась. Поэтому я предполагаю, что кушнаренковская и караякуповская археологические культуры, скорее всего оставлены древними огурами, в среде которых, конечно же, были и союзные с ними правенгры.

Как было отмечено выше, в III–IV вв. н.э. оногуры обосновались в Приаральской низменности. Вместе с ними или поблизости должны были находиться и древние мадьяры. В летнее время они перегоняли свои стада на север и кочевали на Бугульминско-Белебеевской возвышенности, большей частью в бассейне реки Белой. Примерно по такому же маршруту, например, совершали сезонные перекочевки башкиры вплоть до их окончательного оседания. Маршруты кочевий, как свидетельствуют многочисленные этнографические и средневековые письменные данные, не менялись на протяжении столетий, а зимники и летники имели постоянную локализацию. Как в позднем, так и в раннем средневековье подвижные скотоводы казахстанских степей в теплое время откочевывали на северные открытые степи, а на зиму возвращались в южные районы, где у них существовали более или менее постоянные поселения, в которых и на протяжении всего года проживала определенная часть племени. Другая система организации отгонного скотоводства в пределах Казахстана, учитывая его специфические природные условия, невозможна (Смагулов, Павленко, 1998, 143-144).

Нижнюю дату появления кушнаренковских памятников археологи обычно относят к VI в. н.э. Видимо в это время и началась седентаризация части огурско-венгерских племен на территории Бугульминско-Белебеевской возвышенности. Основным аргументом для венгерской атрибуции кушнаренковских и караякуповских памятников является их определенное сходство с венгерскими памятниками эпохи обретения родины в бассейне Дуная (Эрдели, 1972, 128-144; Казаков, 1972, 161-167; Фодор, 1972, 168-175; Балинт, 1972, 176-188; Иванов, 1999), но при этом обычно упускается из внимания мощный огурский пласт в культуре правенгров, сложившийся уже в эпоху странствования (Барта, 1972, 118-127). Учет огурского вклада в культуру правенгров, который столь рельефно проявляется при анализе языкового материала, дает веские основания для внесения существенных

корректировок в проблему этнической идентификации создателей кушнаренковской и караякутовской археологических культур.

Древневенгерские племена, исторической родиной которых современные исследователи считают области к востоку от Урала, таежные и лесостепные просторы Западносибирской низменности, в первых веках нашей эры начали миграцию на юг, в зону степей. Вступив в союзнические отношения с оногуро-булгарами, они начали мигрировать на запад. В III–IV вв. н.э. древневенгерские племена вместе с оногурами обосновались в Приаралье, а затем откочевали в прикаспийские и северокавказские степи, позднее оказались в Приазовье и Причерноморье.

Исторические пути продвижения странствующих венгров проходили по южным степным районам нынешней России и Украины. Из нарративных источников известны места продолжительных стоянок древних венгров: территория между нижним течением Дона и реки Кубани – Леведия (Лебедия) Константина Багрянородного, а также район между Днепром и нижним Дунаем, получивший венгерское название Ателькузу (Etelköz, букв. «Междуречье»). В русских летописях сохранилось свидетельство о том, что «угри» в 898 году прошли мимо Киева и какое-то время стояли вежами на Днепре.

В западных нарративных источниках первой половины I тысячелетия н.э. имя мадьяр не встречается. По всей вероятности, тогда они не представляли сколько-нибудь самостоятельной военно-политической силы и потому сведения о них в анналы истории не попали. Более того, в Европе древние венгры стали известны под чужими именами – оногуров и тюрок.

В основе современного аллоэтнонима венгров (h)ungar и т.п. (ср. самоназвание magyar) в конечном счете лежит огуро-булгарское название союза племен onoγur (← булг. *on «десять» + oγur «племя, племенное объединение» – форма собирательной множественности на -ur от прабулг. *oq ? чув. й=х «род», «племя»; последнее часто сближается с омонимичным общетюркским *oq ? чув. ух= «стрела»), впервые встречающееся у ритора Приска Панийского под 463 годом. Через латинское Hungarus это название распространилось в западноевропейских языках: нем. Ungar, англ. Hungarian, франц. Hongrois и т.д.

Древневенгерские племена в IV–VIII вв. были более или менее тесно связаны с потестарно-политическим объединением Оногур (Patria Onogoria), располагавшемся, по свидетельству Либания (сохраненному Равеннским Анонимом в его «Космографии»), вблизи болота Меотиды, то есть в Приазовье, между Дунаем и Кубанью.

Венгерские ученые считают, что название Hungaros, восходящее к этнониму или, вернее, политониму оногур, перенесено на мадьяр в период их совместного с оногуро-булгарами проживания в стране Оногурия. Благодаря союзническим отношениям с «десятиплеменным» объединением булгар, за древними венграми закрепилось название союза огурских племен, создавшего это государство.

Анализ доступных исторических источников однозначно свидетельствует, что исторические судьбы и пути миграций «странствующих венгров» и оногуро-булгарских племен раннего средневековья в пространственно-временном отношениях практически полностью совпадают.

Итак, определённая общность исторических судеб древних венгров и оногуро-булгарских племен еще не дает оснований для безоговорочного отождествления огуров (урогов) византийских исторических источников с теми финно-угорскими этносами, для обозначения которых в гуманитарных науках принят технический термин «угры».

Этноним огур (Ο'ὺ???οι у Приска, аугар у Захария Ритора) византийскими, сирийскими и некоторыми другими античными авторами позаимствован непосредственно из языка собственно огуров, носителей тюркского R-языка, и восходит к прабулгарскому ротацированному варианту oγur, полностью соответствующему стандартному тюркскому oγuz. Поэтому под термином огуры (уроги) следует подразумевать тюркоязычные племена,

но никак не финно-угорские.

Технический научный термин угры, введенный в научный оборот Й. Буденцем только в конце XIX века, нельзя интерполировать на античные источники V века н.э. и отождествлять с этнонимом огур. Несмотря на определенное внешнее сходство и созвучие, они имеют совершенно разное происхождение. Технический термин угры, как было отмечено выше, позаимствован И. Буденцем из древнерусского языка, где он возник непосредственно из славянского *[1]gъr (← огур.-булг. on oγur «десять племен») уже после падения носовых, то есть после X века. В любом случае, в V веке, когда впервые зафиксирован этноним oγur, форма «угр» в природе не существовала. Поэтому часто встречающееся в трудах историков огульное отождествление древних тюркоязычных огуров (урогов) византийских, сирийских и некоторых других источников с уграми (в современном научном понимании этого термина как обобщающее обозначение хантов, манси и венгров) следует признать некорректным анахронизмом. Также следует отказаться от навязчивой идеи возникновения тюркского R-языка булгаро-чувашского типа якобы в результате наложения стандартного тюркского Z-языка на (финно)угорский субстрат в первой половине I тысячелетия н.э. в Западной Сибири или даже Юго-Восточной Европе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонов М.И. История хазар. Изд. 2-е. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2002. -560 с.: ил.

2. Ашмарин Н.И. Заметки по грамматике чувашского языка // Чувашский язык. - Чебоксары: ЧНИИ, 1976. - (Труды ЧНИИ). - Вып. 66. - С. 3-86.

3. Багаутдинов Р., Хузин Ф. Ранние булгары на Средней Волге // История татар с древнейших времен. В 7 т. Т. II : Волжская Булгария и Великая Степь. - Казань: РухИЛ, 2006.

4. Балинт Ч. Погребения с конями у венгров в IX-X вв. // Проблемы археологии и древней истории угров. - М., 1972. - С. 176-188.

5. Барта А. Истоки венгерской культуры X в. // Проблемы археологии и древней истории угров. - М., 1972. - С. 118-127.

6. Бичурин Н.Я. Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. - Т. I. - 381 с.; Т. II. - 335 с.; 1953. - Т. III. - 326 с.

7. Вайнштейн С.И. Мир кочевников Центра Азии. - М.: Наука, 1991. - 296 с.

8. Викторова Л.Л. Монголы: Происхождение народа и истоки культуры. - М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1980. - 221 с.

9. Гамкрелидзе Т.В., Иванов В.В. Индоевропейский язык и индоевропейцы: Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. - Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. - Т. I-II. - XCVI + 1330 с.

10. Гуманитарные науки в истории и современном развитии общества: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Чувашского государственного института гуманитарных наук. (Чебоксары, 29-30 ноября 2005 года). - Чебоксары, 2006. - 376 с.

11. Гумилев Л.Н. Хунну. Хунны в Китае. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 642 с.

12. Димитриев В.Д. Опустошение Булгарской земли в конце XIV - начале XV веков // Известия Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики. - Чебоксары, 1996. - № 2. - С. 45-76.

13. Европеус Д. К вопросу о народах, обитавших в средней и северной России до прибытия туда славян // Журнал Министерства народного просвещения. - СПб., 1868. - Июль.

14. Еврлпеус Д.П. (1874). Об угорском народе, обитавшем в средней и северной России. СПб., 1874.

15. Егоров Н.И. Оногуры, савиры, булгары, угры и их взаимоотношения в 1-й половине I тысячелетия н.э. // Чувашский язык; История и этимология. - Чебоксары, 1987. - С. 16-31.

16. Егоров Н.И. Проблемы хронопологической стратификации чувашско-монгольских лексических параллелей и их историческая интерпретация // Чувашский гуманитарный вестник. – Чебоксары, 2006. – № 1.

17. Егоров Н.И. Китая кайр=м калаёма – къpше каён=н туй=нч\ («Поехал я побеседовать в Китай и почувствовал себя как у добрых соседей») // Хыпар («Вести»). – Чебоксары, 2007. – №№ 36-41, 44-45.

18. Иванов В.А. Древние угры-мадъяры в Восточной Европе. – Уфа: Гилем, 1999. – 123 с.

19. Иванов В.А. Финно-угры на южном Урале и в Приуралье // История татар с древнейших времен в 7 т. Т. 1: Народы степной Евразии в древности. – Казань, 2002. – С. 204-209.

19. Иностранцев К.А. Хунну и гунны. – Л., 1926. (Труды тюркологического семинария Ленинградского института живых восточных языков I).

20. Иордан. О происхождении и деяниях гетов. Getica /Вступ. ст., пер., коммент. Е.Ч. Скржинской. – М., 1960.

21. Казаков Е.П. О некоторых венгерских аналогиях в вещевом материале Танкеевского могильника // Проблемы археологии и древней истории угров. – М., 1972. – С. 161-167.

22. Каховский В.Ф. Происхождение чувашского народа: (Основные этапы этнической истории). – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1963; 2-е изд. – 1965; 3-е изд., перераб. – 2003. – 463 с.

23. Кузнецов И.Д. О древних чувашско-китайских связях (В порядке постановки вопроса) // Очерки по истории и историографии Чувашии / И.Д. Кузнецов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1960. – С. 15-32.

24. Кызласов Л.Р. Очерки по истории Сибири и Центральной Азии. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1992. – 224 с.

25. Латышев В.В. Известия древних писателей о Скифии и Кавказе. Т. I: Греческие писатели. – СПб., 1904.

26. Ли Цзиньсю, Юй Тайшань. Несколько вопросов относительно происхождения булгар (тезисы) // Гуманитарные науки в истории и современном развитии общества. – Чебоксары, 2006. – С. 105-114.

27. Малютин С.Р. Этногенез чувашского народа. – Чебоксары, 2000. – 175 с.

28. Мамонова Н.Н. Древнее население Монголии по данным палеоантропологии // III Международный конгресс монголоведов. – Улан-Батор, 1979. – Т. III.

29. Марков Г.Е. Кочевники Азии: Структура хозяйства и общественной организации. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.

30. Николаев В.В. История предков чувашей XXX в. до н.э. – XV в. н.э. : Хроника событий. – Чебоксары, 2005. – 408 с.

31. Новгородова Э.А. Древняя Монголия. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1989. – 383 с.

32. Пигулевская Н.В. Сирийские источники по истории народов СССР. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941.

33. Плетнева С.А. Кочевники средневековья. – М.: Наука, 1982.

34. Прокопий из Кесарии. Война с готами. Книги V-VIII из «Истории войн Юстиниана с персами, вандалами и готами» / Пер. с греч. С.П. Кондратьева. – М., 1959.

35. Пуллиблэнк Э.Дж. Язык сюнну // Зарубежная тюркология. Вып. 1: Древние тюркские языки и литературы. – М.: Наука, 1986. – С. 29-70.

36. Радлов В.В. К вопросу об уйгурах // Приложение к XXII тому Записок Императорской Академии наук. – СПб., 1893. – № 2.

37. Расторгуева В.С., Эдельман Д.И. Этимологический словарь иранских языков. Т. 2: b – d. – М.: Вост. лит-ра, 2003.

38. Риттих А.Ф. Материалы для этнографии России. Казанская губерния. – Казань, 1870. – Ч. I. – 111 с.; Ч. II. – 225 с.

39. Селютина И.Я., Уртегешев Н.С., Рыжикова Т.Р. Экспериментально-фонетические данные по языкам народов Сибири как историко-лингвистический источник // Пути формирования лингвистического ландшафта Сибири. – Новосибирск, 2005. – С. 8-27.

40. Смагулов Е., Павленко Ю.В. Гунны на пути в Европу // Вопросы археологии Казахстана. – Алматы; М., 1998. – С. 142-151.

41. Современный чувашский литературный язык: в 3-х т. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1990. – Т. I. – 240 с.

42. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюрка. – М.: Наука, 1997: Лексика; 2006: Региональные реконструкции.

43. Сыма Цянь. Исторические записки («Ши цзи») / Пер. с кит. и коммент. Р.В. Вяткина и В.С. Таскина. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1972-1987. – Т. 1-5.

44. Таскин В.С. Материалы по истории кочевых народов в Китае в III–V вв. Вып. 3: Мужуны. – М.: Гл. ред. вост. лит-ры, 1992. – 431 с.

45. Таскин В.С. Материалы по истории древних кочевых народов группы дунху / Введение, перевод и комментарии В.С. Таскина. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1984. – 486 с.

46. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. Вып. 2. – М.: Наука, 1975.

47. Туймебаев Ж.К. Становление и развитие алтайской теории и алтаистики. – Туркестан: МКТУ им. Х.А. Ясави, 2006. – 272 с.

48. Федотов М.Р. К вопросу о хунно-чувашских этнолингвистических связях // Известия Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики. – Чебоксары, 1996. – № 2. – С. 37-44.

49. Феофилакт Симокатта. История / Пер. С.П. Кндратьева. – М., 1957.

50. Федор И. К вопросу о погребальном обряде древних венгров // Проблемы археологии и древней истории угров. М., 1972. – С. 168-175.

51. Цыбиктаров А.Д. Центральная Азия в эпоху бронзы и раннего железа (проблемы этнокультурной истории Монголии и Забайкалья середины II – первой половины I тыс. до н.э.) // Археология, этнография и антропология Евразии. – Новосибирск, 2003. – № 1. – С. 8-97.

52. Шер Я.А. Петроглифы Средней и Центральной Азии. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1980. – 328 с.

53. Шервашидзе И.Н. Фрагмент древнетюркской лексики: Титулатура // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 81-91.

54. Шервашидзе И.Н. Фрагмент общетюркской лексики: Заимствованный фонд // Вопросы языкознания. – 1989. – № 2. – С. 54-92.

55. Эрдели И. Об археологической культуре древних венгров конца IX – первой половины X в. н.э. // Проблемы археологии и древней истории угров. – 1972. – С. 128-144.

56. Юй Тайшань. Рассуждения о теории родственности жу(ань)жуаней с аварами и идентичности аваров с юебань // Гуманитарные науки в истории и современном развитии общества. – Чебоксары, 2006. – С. 122-136.

57. Юй Тайшань. Историография проблемы этнической идентичности сюнну и гуннов // Гуманитарные науки в истории и современном развитии общества. – Чебоксары, 2006. – С. 30-76.

ИЛЛАРИОНОВА Л.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАДРОВОЙ ПОЛИТИКЕ

Для решения стоящих перед библиотеками задач в условиях реформирования местного самоуправления, внедрения системы менеджмента качества необходима хорошо разработанная кадровая политика.

Кадровая политика – это выражение (определение) стратегии и тактики работы с кадрами каждого субъекта управленческой деятельности, своего рода программа деятельности [5].

Можно выделить следующие уровни кадровой политики: федеральный, республиканский, местного самоуправления и конкретной организации.

Кадровая политика организации представляет собой совокупность принципов, общих ориентиров, которые лежат в основе конкретных программ и технологий управления персоналом.

Е.В. Маслов считает, что к кадровой политике в современных условиях необходимы следующие требования: [3]:

1. Кадровая политика должна быть тесно увязана со стратегией развития (или выживания) предприятия. В этом отношении она представляет собой кадровое обеспечение реализации этой стратегии.

2. Кадровая политика должна быть достаточно гибкой. Это значит, что она должна быть, с одной стороны, стабильной, поскольку именно со стабильностью связаны определенные ожидания работника, с другой – динамичной, т.е. корректироваться в соответствии с изменением тактики предприятия, производственной и экономической ситуации. Стабильными должны быть те ее стороны, которые ориентированы на учет интересов персонала и имеют отношение к организационной культуре предприятия (фирмы). Последняя включает ценности и убеждения, разделяемые работниками и предопределяющие нормы их поведения, характер жизнедеятельности предприятия.

3. Поскольку формирование квалифицированной рабочей силы связано с определенными издержками для предприятия, кадровая политика должна быть экономически обоснованной, т.е. исходить из его реальных финансовых возможностей.

4. Кадровая политика должна обеспечить индивидуальный подход к своим работникам.

Таким образом, кадровая политика в новых условиях направлена на формирование такой системы работы с кадрами, которая ориентировалась бы на получение не только экономического, но и социального эффекта при условии соблюдения действующего законодательства, нормативных актов и правительственных решений.

Кадровая политика реализуется через кадровую работу. Поэтому выбор кадровой политики связан не только с определением основной цели, но и с выбором средств, методов, приоритетов и т.д. [3].

Кадровая работа направлена на реализацию таких мероприятий как подбор кадров, подготовки, расстановки, использования, переподготовки, мотивации, продвижения и т.д.

Поэтому, считает Е.В. Маслов, содержание кадровой политики не ограничивается наймом на работу (выбор источников пополнения кадров, требования к исполнителям и т.п.), а касается принципиальных позиций предприятия в отношении подготовки, развития персонала, обеспечения взаимодействия работника и организации. В то время как кадровая политика связана с выбором целевых задач, рассчитанных на дальнюю перспективу, текущая кадровая работа ориентирована на оперативное решение кадровых вопросов. Между ними должна быть, естественно, взаимосвязь, которая бывает обычно между стратегией и тактикой достижения поставленной цели [3].

В Основах кадровой политики Российской государственной библиотеки кадровая политика определяется как система целей, принципов, методов и критериев работы с кадрами, одно из ведущих направлений деятельности администрации Библиотеки, обеспечивающее целостность трудового коллектива, его способность эффективно и качественно решать поставленные задачи [4, 118-119].

По мнению Е.В. Маслова, правильно выбранная кадровая политика обеспечивает:

своевременное укомплектование кадрами рабочих и специалистов в целях обеспечения бесперебойного функционирования производства, своевременного освоения новой продукции;

формирование необходимого уровня трудового потенциала коллектива предприятия при минимизации затрат (экономия в разумных пределах издержек, связанных с наймом работников, подготовкой кадров с учетом не только расходов в текущем периоде, но и на последующую переподготовку и повышение квалификации и т.д.);

стабилизацию коллектива благодаря учету интересов работников, предоставления возможностей для квалификационного роста и получения других льгот;

формирование более высокой мотивации к высокопроизводительному труду;

рациональное использование рабочей силы по квалификации и в соответствии со специальной подготовкой и т.д. [3].

Достижения этих результатов связано с оценкой деятельности персонала организации.

М.В. Шедий отмечает, что в научной литературе выделяют пять основных концепций изучения кадров:

1. Кадры – как трудовые ресурсы. Вместо человека здесь рассматривается лишь его функция – труд, измеряемый рабочим временем и зарплатой. Эта концепция нашла свое отражение в тейлоризме и марксизме.

2. Кадры – как персонал. Здесь человек рассматривается через формальную роль – должность. Эта концепция нашла отражение в теориях рациональной бюрократии, в теории организаций, теории управления, где управление персоналом осуществляется через административные механизмы (принципы, методы, полномочия, функции).

3. Кадры – как невозобновляемый ресурс. Здесь человек рассматривается уже не как должность (элемент структуры), а как элемент социальной организации в единстве трех основных компонентов (трудовой функции, социальных отношений, состояния работника). В России эта концепция получила в первые годы перестройки распространение в виде требований «активизации человеческого фактора».

4. Человек – как условие. Здесь человек – главный субъект организации и особый объект управления, который не может рассматриваться как «ресурс». В соответствии с этой концепцией – стратегия и структура организации строится исходя из желаний и способностей человека. Основоположниками данной концепции считаются японцы – К. Мацусита, А. Морита. В России эта концепция созвучна с концепцией всестороннего развития личности.

5. Кадры как социальная субстанция субъектов тех организаций, в которых они работают и олицетворяют собой эти субъекты. Кадры военных органов олицетворяют собой войска, кадры педагогов - учебные заведения, медицинских работников - медучреждения и т. д. Эта концепция основывается на социологической аксиоме о том, что общество состоит из людей и отношений между ними. Все остальное в этом обществе - результат (продукт) человеческих отношений: экономических, политических, демографических и др. Люди - это элементы социальной субстанции общества, а отношения между ними связывают эти элементы воедино [5].

Таким образом, чтобы кадровая политика библиотек в условиях реформирования местного самоуправления и внедрения системы менеджмента качества была сильной, эффективной, отражала интересы персонала необходимо изучить и оценить кадровую ситуацию, как в отдельной библиотеке, так и в отрасли в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадова, Ю.А. Система менеджмента качества библиотеки: учеб. - практ. пособие / Ю.А. Ахмадова; науч. ред. В.В. Брежнева. - СПб. : Профессия, 2007. - 264 с.

2. Коргова М.А. Кадровый менеджмент : учеб. пособие / М.А. Коргова. - Ростов н/ Д. : Феникс, 2007. - 456 с.

3. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия : учеб. пособие / Е.В. Маслов; под ред, П.В. Шеметова. - М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1999. - 312 с.

4. Сукиасян, Э.Р. Библиотечная профессия. Кадры. Непрерывное образование : сб. статей и докладов / Э.Р. Сукиасян. - М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. - 448 с.

5. Шедий М. В. Государственная кадровая политика и механизм ее реализации в вопросах и ответах : учеб. - метод. пособие / М.В. Шедий. - Орел: Изд-во редакции журнала «Образование и общество», 2006. - 112 с.

РАЗДЕЛ 2. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА

- ☐ К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗМЕ И КОНКРЕТНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ОВЧИННИКОВА
- ☐ НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
- ☐ К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ НАРСПИНИАНЫ В КНИЖНОЙ ГРАФИКЕ. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОФОРМЛЕНИИ ПЕРВЫХ ИЗДАНИЙ ПОЭМЫ «НАРСПИ»
- ☐ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ И ВАРИАНТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ
- ☐ ПРОБЛЕМЫ ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
- ☐ РАЗМЫШЛЕНИЯ О КОНКУРСЕ ИМ. А.С. ЛЮБИМОВА
- ☐ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ЧУВАШСКИХ КОМПОЗИТОРОВ НАЧАЛА XX ВЕКА
- ☐ ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- ☐ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОГО РОМАНСА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА
- ☐ ПТИЦЕДРЕВО ВАЛЕРИЯ БОГОЛЮБОВА
- ☐ К ПРОБЛЕМЕ ЦЕНТРАЛЬНОАЗИАТСКИХ ИСТОКОВ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧУВАШЕЙ

ЗАГРЕТДИНОВ В. В.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗМЕ И КОНКРЕТНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ОВЧИННИКОВА

Для художника, творчество которого связано с реалистическим искусством, существует проблема воспроизведения действительности не посредством научного анализа, не путем мышления в понятиях, а путём воспроизведения чувственных форм, в каких идея существует в реальности. Иными словами, конкретные идеи воспроизводятся конкретными образами. Функции воспроизведения действительности в реализме предполагают единство художественного обобщения и индивидуализации, свойственное художественному образу.

Для художников-реалистов творческий процесс не заключается лишь в правдоподобной натуралистической передаче действительности, о чём нередко, говорится в западном искусствознании. Соотношение реализма к натурализму считаем не верным. Это поверхностное понимание, то есть непонимание сути реализма. Натуралистическое направление характеризуется асоциальным биологическим подходом к человеку, пассивной регистрацией жизненных явлений и фактов без критического отбора и анализа идейно – философского осмысления, бесстрастным копированием жизни без художественного обобщения. Реализм же демонстрирует огромную силу фантазии, ибо соревнуется в творческой силе с созидательной мощью природы и человеческого общества. Художник реалистического направления, прежде чем приступить к созданию произведения на заданную тему, должен изучить все аспекты, связанные с данной темой, реальную связь сторон, их отношения, взаимодействие. Изученность темы, материала позволит творцу, не искажая действительности, написать картину убедительную, правдивую, где конкретность будет служить высоким художественным идеалам.

Понятие «КОНКРЕТНОЕ» употребляется в двух смыслах: как непосредственное данное, чувственно воспринимаемое и представляемое целое, (в этом смысле конкретное – исходный пункт познания), и как система научных определений, выявляющих существующие связи и отношения вещей, событий (в теоретическом мышлении). Конкретность противоположно абстрактному пониманию и осмысливается в сравнении с ним.

Принцип конкретности требует подходить к фактам природной и общественной жизни не с общими формулами и схемами, а с точным учетом всех реальных условий, в которых находится объект познания, выделением его главных свойств, связей, тенденций определяющих другие его стороны.

На примере произведения Николая Васильевича Овчинникова, «Навеки вместе» рассмотрим вопрос: соответствует ли понятию «конкретность» происходящее в картине событие? Или же сюжет абстрактный, надуманный. Чтобы решить эту задачу, зададимся вопросами; был ли данный исторический факт, в каком веке это происходило, где, в какое время года, кто были участниками этого действия, и какими художественными средствами решает данную задачу автор произведения?

В истории развития каждого народа существует момент, который оказывается судьбоносным, влияющим на жизнь последующих поколений. Именно с данным фактором связан сюжет произведения чувашского художника Николая Васильевича Овчинникова «Навеки вместе», который раскрывает тему, неразрывно связанную с прошлым и настоящим чувашского народа.

Идея создания картины появилась не случайно. Приближалось празднование 425- летия присоединения чувашских земель к Русскому государству. В это время возрос интерес чувашской интеллигенции к вопросам истории, к тем событиям, которые явились решающими в историческом развитии чувашского народа. Не остался в стороне и Николай Овчинников. Его увлекла идея написать картину, посвященную этому событию. Произведение создавалось в годы советской власти, когда художники часто приурочивали свои картины памятным юбилейным датам. Сейчас такое решение может показаться конъюнктурным, но для творца важно было быть в русле решений правительства республики, в чем позже художника нередко упрекали. Считаем, что к этому вопросу нельзя относиться однозначно: картина будет лучше воспринята обществом, если зрители подготовлены и тема «прозвучит в унисон» с общественным мнением. В 70-е годы прошлого столетия пропагандировались идеи братства народов, нерушимости границ. И тот факт, что существует подтверждение добровольного вхождения чувашей в состав Русского государства, подчеркивает актуальность и своевременность темы. Юбилейная дата побудила автора приоткрыть ещё одну страницу истории родного края, истории чувашей, где ещё много вопросов и мало ответов, страницу, которую Н.В. Овчинников трактует как большой многотомный роман.

Картина писалась долго. Надо было собрать материалы. Николай Васильевич бывал в Историческом музее Москвы, краеведческих музеях городов Чебоксары и Казань, где изучал одежду, доспехи, оружие. Потому все детали в картине достоверны и соответствуют тому времени. И флаг, что развевается на ветру, так же достоверен. Именно с этим флагом русские войска шли на покорение Казанского государства. После пяти с лишним лет работы картина была показана в Новой Третьяковской галерее на Крымском Валу. Коллеги художника картину одобрили, но автор в работе заметил некоторые ошибки в композиции. Привёз её обратно в Чебоксары и дописал нижнюю часть полотна для постепенного «мягкого» зрительного вхождения в картину. Взгляд зрителя сразу «натыкался» на фигуры переднего плана, а с изменением пропорций восприятие значительно улучшилось, появилась возможность охватить взглядом всё пространство картины, находясь как бы чуть вдалеке.

Полотно народного художника России Н.В. Овчинникова «Навеки вместе» посвящено трагическим событиям 1552 года, когда было предпринято «первое выступление русского государства на путь территориальных завоеваний» [4, 151]. Русское войско, проходя по чувашским землям, было дружественно встречено представителями чувашского народа.

Что это было? Праздничная дата присоединения чувашских земель к русскому государству или трагедия, приведшая к утрате основ национальной культуры, отсталости в социально-экономическом развитии и превращению в бесправную колонию российской империи? Автор картины для себя этот вопрос решил положительно, в чем убеждает и зрителей; это праздник!

Убеждённость художника в положительности произошедших событий позволяет ему изображать неуравновешенного, злобного царя Ивана Грозного, известного своим безудержным гневным нравом, ничем не оправданной жестокостью по отношению как к своим врагам, так и к своим подданным, в виде добродушного былинного русского богатыря, призванного защитить добрый люд от «злобных иноверцев». Но в этом особенность Николая Васильевича – увидеть хорошие, добрые качества даже в таком бесчеловечном историческом персонаже.

При внешней праздничности происходящего видим скрытую грусть автора об утраченной самобытности чувашского народа. Сиротливо стоящий усыхающий дуб - языческий символ Киреметь - обреченно противостоит уверенно надвигающейся силе христианского символа - флага с образом Спаса нерукотворного. Н.В. Овчинников крайне редко прибегает к использованию метафоры в своих работах. Но в данном случае такое решение оправданно, ведь было принято считать, что всё привнесённое русским народом является благом. Другое понимание не поощрялось.

Описываемый год изменил ход истории многих народов России, стал значимым и для истории чувашского народа, ведущей отсчет в составе Русского государства. Значительность события перемежается со значительностью самого полотна, полотна большого и по размеру, и по количеству персонажей. Подобных работ, с таким количеством образов в чувашском изобразительном искусстве ещё не было.

Действие картины разворачивается на высоком правом берегу Волги, ещё теплой ранней осенью. Листва на деревьях пожелтела. Легкий ветер надувает паруса кораблей, мирно скользящих по водам Волги-реки. Высокий горизонт оставляет мало места для тяжелых свинцовых туч, продвигающихся грозной армадой по небу, вызывающих тревожное чувство предстоящей беды. Будет война. Война жестокая, с бесчисленными жертвами. Но это потом. А сегодня праздник. Ведь встреча двух дружественных народов - это радостное событие, которого ждали. Свидетельство тому - праздничные наряды, подарки, звук трубы, веселый смех, добродушные улыбчивые лица людей, собравшихся на встречу.

В центре композиции, несколько смещенной в левую часть картины, изображен царь Иван IV (тогда ещё великий князь Московский), благосклонно принимающий дары. По правую сторону от государя стоит священнослужитель с крестом в руке, направленным в сторону представителей чувашского народа. Этим автор символизирует предстоящую христианизацию некрещёного населения. Перед Великим князем Московским - чувашский мудрец-старец в белом одеянии, на вышитом полотенце держит каравай хлеба как символ доброты, открытости, духовности. За старейшиной изображены две женщины в традиционных национальных костюмах. У молодой девушки прошитый бисером головной убор «тухья» (такой носили незамужние женщины), а у женщины постарше - головной убор, называемый «хушпу». В руках у них деревянные ковши с пивом, угощение для воинов.

Изобразив в картине небольшое количество русских воинов, художник смог создать ощущение многочисленного войска: группа воинов, находясь на возвышенности, плотной массой «нависая», зрительно придвигается к центральной части картины. Множество копьев, врезающихся в небо, лица персонажей также направлены к центру композиции и создают ощущение условного движения, нарастающего, всё прибывающего войска. Фигуры воинов не показаны полностью, а ограничены краем картинной плоскости, и поэтому верим, что дальше их должно быть очень много. Воины приветливые, но всё же сохраняют важность и сдержанность, ведь они представляют русское войско.

Может показаться неточностью тот факт, что корабли идут вверх по течению, со стороны Казани, а не со стороны Нижнего Новгорода, Москвы. Видимо, художник сознательно пошел на этот шаг для решения композиционных задач. Как-то, в беседе, Николай Васильевич говорил, что порой не важно, всё ли соответствует истине, гораздо важнее художественный вымысел, помогающий раскрыть идею произведения.

В картине показаны стрельцы, которые держат в руках огнестрельное оружие - так называемые «пищали», наряду со старинным холодным оружием - секирами, мечами, копьями. В середине XVI века в военных действиях начинает активно использоваться огнестрельное оружие. Однако на холсте видим воинов, одетых в латы, способные защитить только от холодного оружия, но не от огнестрельного. Поэтому, казалось бы, теряется смысл в подобной защите. Но дело в том, что перезарядка пищалей занимала

много времени, а поэтому пищаль не могла сравниться в скорострельности с луком и, конечно, не была пригодна для ближнего боя. Потому воины ещё не могли отказаться от защитных доспехов. Это ещё один факт, подтверждающий, насколько основательно изучены автором все аспекты данного сюжета.

Детально изображая на картине оружие и костюмы героев, художник становится сродни ремесленнику и проявляет талант портретиста, умело использующего натурные этюды, чтобы найти столь выразительные, гармонично вписывающиеся образы. Пожалуй, нет ни одного персонажа, который был бы вписан в полотно без предварительного натурного этюда, потому образы узнаваемы современниками.

И всё-таки художник не ставит задачи точно, достоверно показывать исторические персонажи: ведь до наших дней не дошла информация о конкретных людях - участниках этой встречи. Поэтому здесь автор получает некоторую свободу в изображении портретов. Лица персонажей настолько выразительны, что, всматриваясь в них, видим характер, мысли, привычки, внутренний мир человека, и мы уже верим, что исторические персонажи были именно такими, как изображает их художник. В этом сила таланта, мастерства живописца Николая Овчинникова.

В полотне композиционно уделяется больше места для показа представителей чувашского народа. Художник хотел показать простой народ во всех проявлениях человеческих чувств: здесь и старческая умудренность, задорный смех молодых парней, лукавый стыдливый девичий взгляд, любопытство, удивление. Все персонажи объединены единым понятием «чувашский народ», обладающий открытостью, духовностью, внутренней энергией.

Ритмический строй расстановки фигур очень сложен и разнообразен. Прослеживается закономерность соседства динамики и статичности, контрастов и нюансов, света и тени. Умелое использование приемов композиционного строя позволяет воспринимать картину как целостное произведение. Лишенное дробности, скучного однообразия, случайных чуждых персонажей, произведение всё подчинено смысловому единству в раскрытии основной идеи сюжета.

Палитра художника, сложившаяся ещё в годы учёбы на живописном факультете Института живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина Академии художеств СССР в Ленинграде, не претерпела особых изменений и в этой работе. Николай Васильевич остается верным себе и тем основам академической живописи, где нет случайных, открытых, кричащих красок, где цвет является выразителем многообразия жизни, полноты мироощущения. Цветовая гамма представлена в основном тонами охристыми, красными и желто-золотистыми. Здесь теплота красок выражает теплоту встречи двух народов, их душевность, красоту.

Вглядываясь в лица, позы людей, видим повествование. Вот молодая девушка, лукаво поглядывая на русского богатыря, что-то рассказывает своей подружке. Там юноша кого-то подзывает. Вдалеке, под могучими дубами, чувашские воины-всадники, готовые идти на бой вместе с русскими воинами. Но всё же это не рассказ, не стоп-кадр из фильма, остановивший мгновение, заставив застыть фигуры. Нет, это не сиюминутная ситуация. Персонажи все живые, они двигаются, разговаривают, чувствуют, переживают. Да, это одно мгновение, но в нём сконцентрирована память прошедших времён народов Поволжья. Стало быть, художник изображает роман, значимость которого не переоценить.

Стоит задаться вопросом, почему Н.В. Овчинников обратился к исторической теме? Ведь прошло много столетий, многое изменилось, люди живут уже другими проблемами сегодняшнего дня. Однако народ должен знать свою историю. Ведь не зря в чувашском орнаменте часто используется символ «древо жизни», в котором заключена идея триединства прошлого, настоящего, будущего: без прошлого нет настоящего, без настоящего невозможно будущее - в этом гармония жизни и мудрость народа. Можно ли изменить прошлое? Нет, но можно изменить отношение к прошлому, ведь то или иное событие можно трактовать различным образом. Николай Васильевич своё отношение к

истории выразил своим произведением «Навеки вместе» без лести, без приукрашивания. Примерно так в реальности и происходила встреча представителей чувашского народа с русскими войсками, о чём свидетельствуют многочисленные исторические документы.

Причины вхождения в состав Русского государства всесторонне раскрываются в труде В.Д. Димитриева «Мирное присоединение Чувашии к Российскому государству». В оформлении обложки использована иллюстрация с картины «Навеки вместе» как наиболее ярко отражающей этот процесс.

Отношение к теме картины может быть различным, можно согласиться с автором, можно поспорить, но в любом случае работа притягивает, не оставляет зрителя безразличным, а значит, произведение будет всегда вызывать живой интерес искусствоведов и любителей изобразительного искусства.

В творчестве Николая Васильевича Овчинникова можно отметить главную особенность: он не стремится выделиться среди других художников за счёт особенной манеры письма, удивляя зрителей «лихостью и широтой мазка». Ему не свойственны также сюжеты неправдоподобные надуманные, способные обратить на себя внимание своей необычностью. Для художника важны реалистические принципы, где конкретные образы жизненны, а мастерство отвечает высоким требованиям искусства – в этом весь Овчинников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димитриев В.Д. Мирное присоединение Чувашии к Российскому государству. – Чебоксары., 2001. – 120 с.

2. Пластические искусства. Краткий терминологический словарь. – М.: ПАССИМ, 1994. – 160 с.

3. Сымкин П.В. Н.В. Овчинников. Живопись.– Чебоксары: Чувашия, 1998. – 104 с.

4. Худяков М.Г. Очерки по истории Казанского ханства.– Казань: Гос. изд-во, 1923. – 156 с.

НАРИНСКАЯ Н.Б.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема активности человека исследуется различными науками гуманитарного и естественнонаучного цикла: биологией, физиологией, психологией, философией, педагогикой, социологией, историей. Широкий круг вопросов, поднимаемый данной проблемой, отражает с разных точек зрения представления о причинах и особенностях человеческой деятельности вообще. На уровне высшей нервной деятельности активность – не только приспособление организма к окружающей действительности, но и попытки его воздействия на мир, стремление сделать его более благоприятным для выживания. Активность является одним из универсальных условий деятельности на всех ее уровнях.

Важное место в исследовании проблемы активности занимает гносеологический аспект. В психологии познавательная активность трактуется как единство внутренней готовности личности к познавательной деятельности и внешнего проявления этой готовности, выражающееся в активном функционировании всех систем и подсистем, задействованных в процессе познания. Познавательная активность рассматривается как важнейший фактор и предпосылка развития личности, является необходимым условием ее самоопределения, средством развития ее креативности.

В педагогике особое внимание при изучении познавательной деятельности уделяется активному личностному отношению к осуществляемой деятельности, ее средствам и результатам. Личностный и деятельностный подходы к сущности активности субъекта в учебно-познавательной деятельности нельзя отделять друг от друга. Активность как интенсивная целенаправленная деятельность и активность как качество личности учащегося представляют собой две неразрывно связанные стороны единого понятия «познавательная активность». Являясь личностно-деятельностным качеством, познавательная активность при этом формируется под воздействием конкретных условий обучения. Внутренним источником и побудителем активности служат мотивы, установки, интересы. Внешним источником учебной активности выступает вся система педагогических воздействий, не только объективно значимых, но и субъективно принятых учащимся.

Опираясь на исследования современной психологии и педагогики, можно установить уровни познавательной активности. Чаще всего выделяют два уровня: репродуктивный и творческий. Одной из главных задач современного образования является формирование личности, стремящейся и готовой не только к усвоению информации, но и к ее творческой переработке, а также к поиску новой информации и ее применению. Готовность к преобразующему характеру деятельности может быть сформирована только в процессе самого познания и активного оперирования знаниями. Знания невозможно привнести, но ими можно овладеть, причем на разных уровнях.

Обучение, будучи активным творческим процессом, предполагает общение субъектов, движение к единой цели, совместное освоение духовного опыта человечества. Музыкальное искусство представляет собой важную часть культурного наследия, историческую и социальную реальность. Во всех разновидностях и жанрах музыкального искусства присутствует мировоззренческая позиция художника, которая в определенном направлении воздействует на исполнителя и слушателей. Музыка является носителем общечеловеческих гуманистических ценностей, языком общения между людьми разных стран. Необходимым условием и предпосылкой формирования музыкальной культуры учащихся является систематическое развитие их познавательной активности в музыкально-образовательном процессе.

С учетом современных требований к образовательному процессу принцип активности приобретает не только самостоятельность, но и совершенно особую роль в системе принципов обучения. Успешность обучения зависит, прежде всего, от реализации принципа активности как неотъемлемого условия и показателя реализации любого другого принципа обучения. Воспитание познавательной активности является целостным педагогическим процессом и происходит в разных формах и методах обучения. Методики обучения, построенные с использованием данных самых различных отраслей научного знания, способствуют достижению более высоких результатов в наиболее короткие сроки и с наименьшими затратами усилий.

Использование проблемных ситуаций позволяет эффективно решать задачи развития творчества, освоения умственных действий и знаний посредством активизации познавательной деятельности учащихся. Индивидуализация процесса обучения помогает буквально каждому учащемуся ускорить процесс выработки интеллектуальных и практических навыков и умений. Индивидуальный подход, столь важный в любой учебной деятельности, приобретает в музыкально-образовательном процессе особенно широкие перспективы. В условиях групповой работы принцип индивидуального подхода к обучаемым предполагает включение каждого учащегося в процесс активной учебно-познавательной деятельности. При этом уровень активности будет зависеть от реальных учебно-познавательных возможностей обучаемых. Оценивая результаты и помогая учащемуся справиться с творческим заданием, педагог развивает у учащегося самоконтроль, чувства ответственности за качество выполнения своей задачи.

Особая абстрактность и эмоциональная заразительность языка музыкального искусства создают благоприятные условия для личностного освоения музыкальных ценностей. Музыка способна породить широкий диапазон личностных ассоциаций, чувств, мыслей. Учебная музыкальная деятельность не противоречит художественной, т. к. обе они не означают усвоение «готовых» знаний. Необходимо, чтобы занятия на уроке музыки формировали навыки самостоятельного восприятия музыкальных произведений, правильного осмысления их содержания. Художественное содержание учебной деятельности осваивается и обобщается, прежде всего, с позиций общечеловеческих ценностей, специфически музыкальными средствами отражает проблемы жизни и искусства. Существуют и специфические проблемы музыкальной педагогики (например, развития музыкальных и музыкально-творческих способностей учащихся, расширения и обогащения их интонационно-слухового опыта, проблемы возрастных и индивидуальных особенностей восприятия музыки и возможностей различных видов музыкальной деятельности в развитии учащихся и т. д.).

Можно говорить о различных видах активности учащихся, проявляющихся в том или ином виде их деятельности на уроке. Так исполнительская активность включает в себя способность содержательно, цельно, ясно воспринимать и исполнять музыку, передавать ее многоэлементность, объемность. Слуховая активность характеризуется степенью слухового восприятия и осмысления, умением воспринимать музыку посредством вслушивания. Художественно-образная активность основана на осмыслении и выявлении художественной характеристики каждого музыкального образа или явления. Все эти направления исследования учебной активности представляются очень перспективными и важными и нуждаются в дальнейшей разработке.

Разнообразие видов музыкальной деятельности позволяет учащимся проявить себя в самых разных качествах: исполнителя, слушателя и даже композитора. Исполнение музыкальных произведений способствует активному развитию их личности, а радость и удовлетворение, появляющиеся в случае успешного решения творческой задачи, помогают формированию постоянного интереса к занятиям и созданию благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке. Ситуации успеха особенно необходимы в тех случаях, когда учащиеся проявляют старание, но испытывают затруднение (например, из-за отсутствия технических навыков). Проблемно-поисковые ситуации активизируют музыкальную деятельность учащихся, воспитывают у них творческую самостоятельность.

Особую актуальность проблема развития познавательной активности приобретает в работе с учащимися и не всегда достаточно подготовленной аудиторией. Уроки позволяют приобщить к музыкальной культуре наибольшее количество школьников.

Для развития активного и осознанного восприятия музыки детьми в новой программе, основанной на концепции Д. Б. Кабалевского, был предложен ряд специальных музыкально-педагогических методов: метод размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский), метод забегания вперед и возвращения ретроспективы в процессе обучения (Э. Б. Абдуллин), метод создания композиций к пройденному (Д. Б. Кабалевский) или метод перспективы и (Д. Б. Кабалевский, Л. В. Горюнова), метод музыкального обобщения (Э. Б. Абдуллин), метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский, Л. М. Предтеченская, Э. Б. Абдуллин), метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова). Все они имеют четкую ориентацию и многофункциональный характер.

Фундаментальное значение на музыкальных занятиях приобретает метод сравнения, позволяющий создавать ситуации, вызывающие у учащихся интерес. Организация музыкальной формы по принципу тождества и контраста дает возможность проведения сравнительного анализа музыкальной ткани на самых различных уровнях. Младшие школьники, обладающие небольшим музыкальным опытом, лучше различают яркие контрасты. Анализ и сравнение менее контрастных произведений постепенно приводит к развитию более тонкого восприятия музыки.

Помимо вышеперечисленных, можно выделить еще три очень перспективных современных метода музыкального воспитания, роль и значение которых поднимаются до уровня общехудожественных методов. Метод моделирования художественно-творческого процесса направлен на повышение активности освоения произведения искусства в противовес словесно-информативным методам, нередко еще главенствующим на уроке. Его можно считать углублением проблемного метода, введенного в свое время Д. Б. Кабалевским.

Метод моделирования художественно-творческого процесса направляет мышление учащихся к прохождению пути рождения музыки, ставит школьника в позицию творца-художника, как бы заново создающего произведение искусства для себя и для других людей. Мысленное экспериментирование с материалом, самостоятельный поиск еще неизвестных связей внутри явления, проникновение в ее природу обеспечивает ученику проживание знания и понимание смысла своей деятельности. «Этот универсальный и общий для искусства метод требует: самостоятельности в добывании и присвоении знаний (которые при прохождении пути композитора не отчуждаются от ребенка), творчества (когда школьник, в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию, сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т. д.), развития способности к индивидуальному слышанию и творческой интерпретации. Необходимость выращивания на его основе новой технологии уже не только обоснована в теории, но и доказана практикой»

Перспективность работы на основе принципа моделирования художественно-творческого процесса заключается в возможности применять его в любой художественной деятельности: в движении, ритмике, музыкальном театре, различных видах музыкальной деятельности. Главным является не обучение в «чистом виде» и стремление к быстрому результату, а направленность на музыкальное развитие учащегося, отказ от многих стереотипов педагогического мышления.

Метод интонационно-стилевого постижения музыки заключается в целенаправленном и организованном освоении слухового общественного опыта, интонационно-слухового «фонда» эпохи. В процессе художественно-познавательной деятельности учащегося происходит постоянное осмысление памяти, находятся опорные точки, по которым располагаются музыкально-слуховые впечатления ребенка. Углубленное проникновение в каждое произведение помогает найти способы личностного осмысления интонационно-временной природы музыки.

При изучении конкретных музыкальных сочинений происходит познание общих музыкально-эстетических закономерностей. Чем ярче для детей проявится индивидуально-стилевое своеобразие музыки, тем активнее у них будет воспитываться чувство стиля, формироваться собственный стиль мышления. Очень важен целенаправленный отбор произведений различных индивидуальных, национальных или эпохальных стилей. Восприятие смысловых характеристик, сопоставление тем-образов, постижение логики музыкальной композиции обеспечивается единством эмоционального и логического, интуитивного и сознательного. Активное воспроизведение (например, в пении) ряда родственных или контрастных музыкальных примеров поможет учащимся обнаружить сходство или различие образов, нюансы психического тонуса представленных мелодий, своеобразие почерка каждого композитора.

Как практическое воплощение принципа моделирования художественно-творческого процесса появился метод содержательного анализа инструментальных произведений. Развитие в музыке с содержательной стороны представляет собой последование музыкальных смыслов, становление и развитие музыкальной мысли. В связи с этим, в частности, важной задачей является не просто сопоставление «прошлого и настоящего» музыкальных образов, а выявление на слух различий в однородном материале, превращений, переходов интонаций в свою противоположность. При этом не следует увлекаться поиском конкретно-образных жизненных аналогов музыке (только по необходимости и в качестве «трамплина»). Необходимо, чтобы сферой диалога учителя с учащимися стало воспроизведение в музыке логики человеческих эмоций. Содержательный анализ начинается с выдвижения слушателем «авторской» художественной идеи, которой обусловливаются закономерность организации выразительных средств в конкретной музыке и особенности слушательской интерпретации содержания музыки. Таким образом происходит воссоздание творческого процесса в триединстве деятельности композитора, исполнителя и слушателя.

Внутренняя взаимосвязь методов преподавания и обучения обусловлена характером познавательной деятельности учащихся, зависящим от конкретных целей обучения, содержания учебного материала, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Правильно подобранные методы обучения стимулируют познавательную активность учащихся и несут в себе значительный эвристический потенциал, открывая широкие возможности для педагогического творчества. Разнообразие используемых методов и их сочетаний определяется спецификой музыкального искусства и особенностями музыкальной деятельности учащихся. Сравнение музыкальных произведений, их фрагментов, проблемно-поисковые, игровые ситуации, творческие задания активизируют познавательную деятельность учащихся. Несомненно, что успешное музыкальное развитие учащихся возможно только при применении наиболее эффективных методов музыкального воспитания, опирающихся на лучшие достижения современной науки, в частности, психологии и музыкальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С.123-124.

ТУРГАЙ И. В.

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ НАРСПИНИАНЫ В КНИЖНОЙ ГРАФИКЕ. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОФОРМЛЕНИИ ПЕРВЫХ ИЗДАНИЙ ПОЭМЫ «НАРСПИ»

Венцом литературного наследия талантливого чувашского поэта К. В. Иванова бесспорно является великолепная поэма «Нарспи». Не каждому произведению дано жить в сердцах людей целое столетие, оставаясь актуальным в современном мире и вдохновляя художников, писателей, скульпторов и музыкантов на новые творения. В чем заключается феномен поэмы? На этот вопрос пытались дать ответ многие авторы, посвятив данной теме множество научных и популярных трудов. Подавляющее большинство единодушно сходились во мнении, что талант молодого К. В. Иванова – гений нации, доказавший несостоятельность теории о неспособности малых народов к наукам и искусствам, господствовавшей в умах столичных чиновников в прошлом, а само произведение – непревзойденный шедевр национальной классики, отражающий дух времени, деревенский быт и традиционный уклад чувашей. Одной из причин, способствовавших популяризации поэмы в широких массах, несомненно, является близкий и понятный народу, скромный и лиричный образ главной героини. Нарспи – идеал нации, воплощение женской красоты и в то же время жертва классового неравенства, «старого» мировоззрения, распространенных в чувашской деревне конца XIX века. Она – воплощение трагической судьбы большинства бесправных женщин, стойко переносящих жестокость нелюбимых мужей. Главная героиня произведения вобрала в себя ряд противоречивых качеств, благодаря чему ее переживания, мысли и эмоции понятны любому читателю.

Впервые вопрос об художественном оформлении поэмы подняла Н. Ургалкина, опубликовав в 1965 году в газете «Советская Чувашия» статью «Нарспи» в иллюстрациях чувашских художников» [2], однако термин «Нарспиниана» сформулировал профессор искусствоведения А. А. Трофимов в 1990 году [1]. Он писал: «Нарспиниана, кроме книжной графики, утвердилась в искусстве больших форм в монументе, в станковой графике и живописи, в сценической декорации» [1, с.152]. В своей статье он подробно разбирает влияние поэмы на различные виды искусства. К этому времени в изобразительном искусстве России и за ее пределами было издано большое количество книг на чувашском, русском, татарском, марийском, украинском, башкирском, удмуртском, венгерском и болгарском языках, что послужило основанием для изучения данного явления и его национальных особенностей.

«Нарспи» актуальна и в XXI веке, она оказывает значительное влияние на развитие различных сфер культуры современного общества Чувашии (изобразительное, музыкальное, оперное, театральное, дизайнерское искусство). 2008 год ознаменовался несколькими событиями, посвященными празднованию столетия со дня издания шедевра чувашской словесности. В рамках этого празднования в Чувашском государственном институте гуманитарных наук состоялась выставка картин по мотивам

«Нарспи» художника В. П. Петрова (Праски Вити). Многие из его работ в качестве иллюстраций украсили три новые книги, к одной из них А. П. Хузангай написал заключение под названием «Тайна «Нарспи» и чувашская культура XX века» [3].

До А. А. Трофимова отдельные исследователи писали о тех или иных художниках, давая характеристику их творчества в целом, не акцентируя внимания на оформлении поэмы К. Иванова. А. А. Трофимов впервые в истории чувашского искусствоведения разработал эту тему, объединив и сравнив богатое творческое наследие многих художников, иллюстрировавших «Нарспи» в хронологическом порядке. Он отмечает, что первым произведением Нарспинианы является картина самого К. Иванова «Сон Нарспи». Особенностью его исследований заключается не только разбор композиции, художественных приемов и средств, примененных иллюстраторами, но и анализ костюмов и вышивки, изображенных на страницах книг. Профессор критически отмечает, что у А. Мясникова Нарспи одета в национальный наряд тридцатых годов XX века, а Г. Харлампьев в 1947 году впервые изображает ее в женском головном уборе хушпу.

Первые издания поэмы «Нарспи», печатавшиеся в сборниках, журналах, а позже и отдельной книгой, художниками не иллюстрировались. Казанские издания 1919 и 1921 годов имели стандартные по тем временам обложки, состоящие из наборных шрифтов и незатейливых декоративных рамочек.

Первопроходцем в оформлении «Нарспи» является А. Ф. Мясников. Его сотрудничество с Центральным издательством народов СССР в 1930 году привело к выпуску поэмы в Москве на чувашском языке. Книга имеет небольшой формат и мягкую обложку, лицевая сторона которой своеобразно закомпонована: центральная часть с названием, инициалами автора и местом издательства, разделенные изображением Нарспи и Сетнера на скачущем коне – имеет такую цельность и завершенность, что сама по себе могла бы являться обложкой. Однако художник усложняет задачу, добавляя Г-образный рисунок в верхнем левом углу, на котором изображена встреча главных героев в дремучем лесу. Данный прием объясняет использование большого количества зеленого цвета на белом фоне. Интересен шрифт, специально разработанный художником для поэмы. Ему присущи образность и драматичность, достигнутые с помощью рубленности и разного наклона букв.

Так как до А. Ф. Мясникова «Нарспи» никто не иллюстрировал, он первым определил основные сюжеты: встреча возлюбленных у колодца, их бегство, свадьба, у знахаря, Нарспи и Сенти, жестокость Тахтамана, отравление, встреча Нарспи и Сетнера в лесу, четыре смерти.

В полосных иллюстрациях к поэме заметно тяготение художника к многофигурным композициям. Однако при небольшом формате они приобретают некоторую дробность. Особенно это заметно в сцене прощания с родителями, свадебном гулянии и переполохе в деревне. А. Ф. Мясников пытается работать контрастами светлого и темного, часто выделяет в композиционном центре главных героев. Нарспи в иллюстрациях А. Ф. Мясникова больше похожа на зрелую крестьянскую женщину, чем на «красну девицу». Фигуры его персонажей часто непропорциональны и тяжеловесны. Ему с трудом удается выражение их лиц и эмоций, поэтому художник пытается компенсировать этот недостаток театральностью поз (например, в сцене отравления Нарспи драматично прижимает ладонь к груди, а Тахтаман тянется к ней в предсмертных муках, но лица обоих ничего не выражают).

При всех этих недостатках нужно отметить ценность работы А. Ф. Мясникова, который заложил основы Нарспинианы в книжной графике и выявил основные сюжетные моменты (впоследствии мы часто будем их встречать у всех последующих художников).

В 1935 году Чувашкнигоиздат выпускает новую книгу, обложку которой оформил Г. Энгер. В центре ее помещена небольшая пейзажная зарисовка: на переднем плане колодец под деревом, чуть дальше раскинулась деревня Сильби. Изображение пропитано

спокойствием и размеренным образом жизни, свойственной деревенским жителям. Ничто не предвещает беды. Художник нашел идеальное соотношение шрифтов и рисунка, что придает обложке художественную цельность.

Совершенно иной подход в оформлении «Нарспи» мы видим у И. Костылева – художника Московского русскоязычного издания 1937 года (перевод А. Петокки). Эта книга лишена каких-либо иллюстраций, их заменяет национальный чувашский орнамент. «Украшение поэмы таким способом в развитии Нарспинианы было новым явлением»,- пишет А. А. Трофимов. И. Костылев удивительно гармонично решает пространство разворота, помещая над текстом и под ним красные орнаментальные планки. Он щедро использует символ солнца – чувашский орнамент в виде ромба или квадрата – его он располагает в начале и конце каждой главы.

Однако в этой книге не чувствуется единство стиля. Обложка и титульный лист решены в ином ключе: здесь художник применяет растительные мотивы, отказываясь от геометричности чувашской вышивки. В центре титула он помещает стилизованное изображение молодой яблони с тремя завивающимися ветвями. В изящном, но выбивающемся из общего стиля рисунке, чувствуется попытка художника привнести цветовую гармонию в книгу при помощи красного и черного. Трудно дать однозначную оценку и обложке: ее плюсом является использование молодого зеленого ростка дуба, который одновременно является символом надежды и силы у чувашей; минусом можно назвать неудачный коричневый цвет твердой обложки и тисненный розовый венок, что абсолютно не сочетается с внутренним смысловым и художественным содержанием книги. Вероятно, эти недочеты объясняются тем, что художник был недостаточно знаком с чувашской культурой и историей. Тем не менее, у И. Костылева вскоре появляются последователи, применяющие национальный орнамент при оформлении не только «Нарспи», но и других литературных произведений, написанных чувашскими писателями.

В 1940 году поэма выходит в свет в оформлении Ф. Быкова. На твердой зеленой обложке расположены название, имя автора и небольшое изображение Нарспи и Сетнера с конем, выполненные с применением позолоты и алой краски. Мастер помещает портрет К. В. Иванова на фронтиспис. Перед зрителем предстает молодой поэт, его взгляд сосредоточен, в образе сквозит некая трагичность. Возможно, так художник выражает свою скорбь по поводу ранней кончины гения.

В разворотах мы видим знакомый нам метод – оформление национальным орнаментом в начале и конце глав. В отличие от И. Костылева Ф. Быков избегает обилия узора и добивается его связи с обложкой посредством зеленого цвета.

В книге насчитывается шесть иллюстраций, выполненных методом ксилографии. Наиболее удачны из них «Деревня Сильби», «Свадьба», «Бегство», «Родители». Первая иллюстрация получила широкую известность в республике благодаря своей художественной цельности и лиричности, что равняет ее с картиной. На переднем плане под тенью старого дуба сидит пастушок, играющий на свирели. Звуки музыки распространяются в окрестностях, уводя зрителя в глубину рисунка – в бескрайние пастбища и далекие чувашские деревушки. Родной пейзаж полон спокойствия и гармонии с природой (илл. 3).

В иллюстрации «Свадьба» Ф. Быков приглашает нас в избушку, где проходит праздник. В центре предстает танцующая пара: лихо отплясывающий старик и женщина с плавными движениями в вихре складок. На заднем плане сидит мужчина и играет на национальном инструменте – волынке.

Тревожным настроением пропитана следующая работа – «Бегство». Художник будто обрушил на влюбленных всю мощь ненастья – черные тучи разрывает молния, ураганный ветер клонит деревья к земле... Композиция образует воронку, грозящую засосать и уничтожить беглецов.

Нарспи Быкова А. А. Трофимов сравнивает с Катериной А. Н. Островского. Действительно, в их образах есть некоторое сходство: спокойствие, стать, схожий с

русским наряд и отсутствие чувашских украшений. И хотя образы персонажей слегка русифицированы, книга завораживает своей красотой, цельностью и трагичностью. Профессиональный подход художника чувствуется и в применении воздушной перспективы, многоплановости, и, прежде всего, в сложном методе ксилографии, которую до и после него никто не использовал при оформлении поэмы.

Издание 1947 года отличается от предыдущих оригинальным оформлением. Г. Харлампьев нашел абсолютно новое решение, не похожее на работы предшественников. В книге много неожиданного: овальная форма иллюстраций, голубой цвет исполнения, а так же силуэтное решение. Рисунки, по сути, являются небольшими заставками, расположенными в начале каждой главы, отражающие события, которые в них происходят. Голубые силуэты на белом фоне листа ассоциируются с театром теней, они лишают художника возможности показать выражение лиц персонажей и диктуют особые правила, следуя которым, фигуры должны быть предельно выразительны, а позы – театральны.

Находкой Г. Харлампьева является изображение чувашского хоровода к главе «Красна девица», благодаря чему этот мотив в Нарспиниане появляется впервые. Впоследствии им воспользуется А. Миттов, в творчестве которого хоровод станет ведущей темой. В работе «У знахаря» вместо привычной сцены беседы матери Сетнера со старцем художник изображает ветхую избушку на окраине деревни. Дом окружают языческие символы – посаженный на шест череп лошади и дерево жертвоприношений киреметь. Здесь иллюстратор допустил существенную ошибку: в старые времена киреметь находился вдали от деревни, как правило, в поле. Г. Харлампьев не мог не знать об этом. Вероятно, изображение священного дерева на заставке, по мнению графика, должно было дополнить отшельнический и мистический образ знахаря (илл. 4).

Рисунок к главе «Отец и мать» носит повествовательный характер. Многие художники, иллюстрируя этот сюжет, раскрывают образы Михедера и его жены, которые конфликтуют с дочерью в доме Сетнера. Работа Г. Харлампьева – это пейзаж со стаффажными фигурами родителей Нарспи. Таким образом, художник пытается дать характеристику героев поэмы через их жилище (в качестве примера можно привести дома знахаря и Сетнера). Особенно удались мастеру заставки к главам «Свадьба» и «Две свадьбы». На них изображен свадебный поезд: силуэты гарцующих лошадей и веселящихся гостей на фоне белых кучевых облаков поражают своей ювелирностью и правдоподобием.

Рисунки Г. Харлампьева отличаются от работ других художников. График нашел «свой язык», на котором «говорит» со зрителями. Его силуэтные изображения «...близки к народному искусству, и по форме напоминают графические листы, хорошо развитые в русской классике» [1, с. 155]. Много нового и оригинального привнес художник в Нарспиниану, избегая «проторенных дорог» в оформлении поэмы.

Подводя итоги, отметим, что ранние издания шедевра чувашской словесности заложили основы Нарспинианы и способствовали дальнейшему ее развитию. Первые книги, вышедшие в свет в Казани, иллюстраций не имели. Их оформление сводилось к типичным для Казанской печати украшениям в виде рамочек на обложке. Первопроходцы (А. Мясников, Г. Энгер, И. Костылев, Ф. Быков и Г. Харлампьев) определили основные сюжетные линии, на которые впоследствии будет опираться молодое поколение графиков. Художники первой половины XX века сталкивались с определенными трудностями, связанными с недостаточным уровнем профессиональной подготовки и отсутствием примеров для подражания. Тем не менее, каждый из вышеперечисленных иллюстраторов искал и находил художественный язык, удивлял оригинальным стилем оформления и индивидуальными интерпретациями. Объективно оценивая первые издания, необходимо отметить, что в них было больнее недостатков, так как графики работали методом проб и ошибок, однако с каждым новым выпуском качество оформления неизменно улучшалось.

Еще немаловажным фактором, оказавшим огромное влияние на развитие Нарспинианы, является поиск национального в иллюстрировании первых книг. Поэма «Нарспи», являясь своего рода «библией» чувашского народа, требует от оформителей особого подхода. Каждый художник пытается отразить в своих иллюстрациях национальный колорит через костюмы, предметы быта, природу... Чувашские иллюстраторы, знающие свою культуру, традиции и историю, раскрывают суть поэмы глубже, чем их московские коллеги, которые часто «делают ставку» на внешние эффекты (как правило, на чувашский орнамент), зато они оформляют книгу более цельно, добиваясь стилевого единства всех ее элементов. Таким образом, между чувашскими и русскими графиками заметна существенная разница по многим показателям, но и у тех, и у других имеются свои положительные и отрицательные качества.

В 1948 году Чувашкнигоиздат выпускает «Нарспи» с иллюстрациями П. В. Сизова. С этого момента начинается новый этап в развитии Нарспинианы, связанный с творчеством чувашских профессиональных художников (П. В. Сизов, А. И. Миттов, Э. М. Юрьев), а так же мастеров из других регионов (З. Н. Хосаинов из Татарии, И. Булдаков из Удмуртии, Г. Тидинян из Украины, М. Ф. Аверьянов из Куйбышева и др.) и Зарубежья (И. Кирков из Болгарии, У. Эрика из Венгрии).

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимов, А. А. Нарспиниана художниксен пултарулахёнче / А. А. Трофимов // Искусство. Избранные труды. – Чебоксары : ЧГИГН, 2005. – 604 с.

2. Ургалкина Н. «Нарспи» в иллюстрациях чувашских художников» / Н. Ургалкина // Советская Чувашия. – 1965. – 27 мая. – С.

3. Хузангай, А. П. Тайна «Нарспи» и чувашская культура XX века / А. П. Хузангай // Нарспи. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2008. – 255 с.

РОДИК Л.В.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ И ВАРИАНТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ

Литературная речь предполагает строгое следование принятым нормам. Однако в пределах литературной речи существуют варианты произношения и ударения, каждый из которых имеет свое назначение и сферу применения, то есть принадлежит определенному стилю. Формируются стили в зависимости от ряда факторов – содержания речи, ее жанра, ситуации общения, характера аудитории, к которой обращается говорящий.

В связи с этим обычно выделяют три стиля произношения. Прежде всего выделяются слова, формы слов и их варианты, именуемые нейтральными, или литературными общеупотребительными. Эти слова и формы считаются правильными, нормативными и необусловленными, т.е. не зависящими от употребления: в любой стилистической ситуации, для любой формы речи, при любой форме общения – устной, письменной, публичной и непубличной, официальной и неофициальной, слова эти употребимы, уместны. Нейтральный стиль считается предпочтительным, обладает большим приоритетом с точки зрения литературной нормы, т.е. правильности и грамотности. Владение такими словами и такими формами слов отличает (или должно отличать) человека образованного, культурного в речевом отношении, грамотного. Такие слова и такие формы слов, иначе говоря, социально престижный, и владеющий этими формами литературного языка, во многих случаях будет иметь большие шансы по сравнению с тем, кто не владеет ими, особенно если речь идет о работниках сферы культуры и образования, управления, средств массовой информации и т.п.

Разговорный стиль предполагает слова и формы так называемой разговорной речи, характерной для обиходного непринужденного общения носителей литературного языка, т.е. людей тоже образованных и грамотных. Разговорный стиль представляет собою стилистически сниженную речь, которой не свойственно внимание к внешней стороне выражения, стремление к полноте передачи звукового состава слова. Но разговорный стиль может использоваться не только в условиях непринужденного повседневного общения. Иногда говорящий может себе позволить даже в условиях официального публичного выступления (скажем, на телевидении, по радио, в аудитории, с трибуны) использование стилистически отмеченных элементов разговорной речи – для оживления, создания доверительного тона, с целью снятия барьера официальности между собой и слушателями. Но именно позволить элементы, не ее перескоками, сжатиями, беглостью, краткостью построений и т.п., которые предполагают откровенно непринужденный и непосредственный контакт с собеседником на равных.

За пределами литературного произношения находится стиль просторечный. Хотя это и не норма, это нарушение, это неправильность, пренебрегать ею, не замечать ее было бы не совсем верно, было бы недальновидно, ибо это вероятный потенциал языкового развития, пусть даже никогда он и не будет востребован. Приведем стилевые варианты произношения слов: обжечь, обожгу, обожжет, разг. – обожжет, простор. – обожгет; нефтепровод, прост. – нефтепровод; насорить, насорю, насорит, прост. – насорит; крашение, прост. крашение; сдать, сдам, сдала, прост. – сдала; рыскать, рыщу, рыщет, прост.– рыскает, рыскаю; проторить, проторю, проторенный, прост.– проторит, проторенный; баловать, балованный, балую, балует – прост. – балованный, балует; приручить, приручу, приручит – прост. приручит, прирученный, прирученный; присох – прост. присохнул, присохший – прост. присохнувший; припухший – прост. припухнувший; подбодрить, подбодрю, подбодрит – прост. подбодрит, подбодрить, подбодренный, подбодренный.

Существует и другой стиль, встречающийся менее регулярно, так называемый Высокий стиль. Иногда в словарях он упоминается с пометой «книжное», отмечая те слова и формы, которые, будучи свойственны литературной норме, представляют собой употребление подчеркнуто не разговорное. Это сфера литературно – художественного, классического, сценического, образцового в самом высоком, подчеркнуто не обиходном смысле употребления. Очень часто книжное пересекается и легко взаимодействует с устарелым, характерным для литературного языка 19 – нач. 20 столетия. Это явление характерно для предыдущих языковых состояний и предыдущих языковых эпох. Это черты русского литературного произношения, черты забытые, для современной литературной нормы не характерные, черты, которые сохраняются в настоящее время как стилистические средства художественной выразительности в речи актеров московской школы старого поколения, в сценической речи. Это во многом начало, исток и основание произносительной нормы современного русского языка.

Следующий стиль объединяет слова и формы, характерные для речи специальной, профессиональной. Это ударения и формы не общеупотребительные, узкоспециальные, часто находящиеся на грани между литературной нормой и просторечием. Например: шофер; мн. шоферы, род мн. шоферов, проф. шофера, шоферов; шприц, шприцы, шприцев, у медиков – шприцы, шприцов, род. ед. шприца; компас, компаса, компасы, компасов (у моряков – компас); пас (передача мяча) род. паса, мн. пасы, род. мн. пасов, у спортсменов пасы, пасов.

Как бы хотелось слышать вокруг речь, лишенную каких бы то ни было ошибок: грамматических, лексических, орфоэпических – любых! Речь нормативную. Слушая собеседника, хотелось бы не отвлекаться от смысла содержания высказывания на его внешнюю сторону: промелькнуло какое – то неясное слово (смысл не понять), встретилась нетрадиционно построенная фраза (до сути быстро не дойти) или нечетко расчлененная типа «как удивили его слова брата» (ЕГО слова удивили брата? или его удивили СЛОВА брата?). Вероятно, разные отклонения мешают понимать суть высказывания в разной степени, отвлекают по-разному. Одно дело, когда не сразу поймешь, о ком или о чем идет речь. Другое, когда необычно произнесенное слово: например, семь как сем вместо семь или шесть как шесь; положь, вместо положи, откупорь, вместо откупори, привыкнувший, вместо привыкший, упомянет, вместо упомянет и т.д. Казалось бы, понятно, о чем идет речь, слова эти не получают другого значения, однако, согласитесь, если нарушений такого рода много, наше внимание рассеивается.

Развитие средств массовой информации, особенно телевидения и радио, привело к распространению звучащего слова, в последние годы – речи спонтанной, не чтения заранее подготовленного текста, а свободного изложения мыслей, почти

импровизации. Это избавило нас от жалкого, часто неэмоционального, монотонного чтения. Исчезла официальная цензура, поэтому люди более свободно выражают свои мысли, их речь стала более откровенна. Да и ситуации общения становятся все разнообразнее и раскованнее, а это приводит к изменению характера общения. Таким образом, новые условия функционирования языка, появление большого количества желающих публично выступать, их неопытность, их незнание или игнорирование норм речевого этикета способствуют падению речевой культуры. В этих условиях, когда так расширился круг лиц, чья речь может определенным образом влиять на речь других, особое внимание должно быть обращено на ПРОИЗНОШЕНИЕ. Овладение литературным произношением может оказаться процессом куда более сложным, чем изучение правильного написания. Произношение, которое можно считать эталонным, постоянно меняется. На протяжении 20-30-ти лет произошли существенные сдвиги в соотношении произносительных вариантов. Дополнительные трудности создает недостаточная разработанность общей теории нормы, вопросов соотношения нормы и системы языка, нормы и вариантов. Что касается нормы, то до сих пор остается в значительной степени открытым вопрос о том, заложена ли нормативность в самом языке, или она вносится в язык извне. Именно потому, что норма существует в самом языке, она является признаком не только литературного языка, но и диалектов. Следует обратить внимание на то, что речь, оказывающих воздействие на широкую аудиторию носителей языка (имеется в виду речь артистов театров, кино, дикторов радио, телевидения), ориентированна на кодифицированную норму, сформулированную в виде правил и предписаний в учебниках по сценической речи, словарях и справочниках. При кодификации происходит сознательный отбор того, что предписывается употреблять как правильное. От кодификаторов требуется особое языковое чутье, так как в определенной мере кодификация влияет на норму, укрепляет один из существующих вариантов. «Словарь ударений для работников радио и телевидения» под редакцией Д.Э.Розенталя (издание 5-е, переработанное и дополненное) 1984 года считается эталонным и безупречным для деятелей культуры и искусства. Но в словаре с одноименным названием Л.А.Введенской 2003 года, мы видим, что внутри самой нормы допускается и кодифицированное и разговорное употребление. А поскольку разговорный стиль характерен для обиходного, непринужденного общения носителей литературного языка, то есть грамотных и образованных людей, то нам дается право выбора, и наше языковое чутье должно подсказать, где и как воспользоваться разговорной речью, а где необходимо отказаться от нее. Чтобы проверить, насколько безошибочна наша речь, «как следует говорить», а не «как принято говорить», мы должны постоянно обращаться к словарям и вовлекать в этот процесс всех, кто заинтересован в повышении культуры своей речи. Норма - это идеал, к которому должны стремиться все говорящие. От успешной реализации этого стремления зависит не только чистота русской речи, но и будущее развитие звуковой системы языка. Образцы нормированного языка многие ученые искали у крупных писателей. Языковед, академик Лев Щерба по этому поводу писал: «Все хотят говорить правильным хорошим русским языком, а где найти его нормы, не знают. Ответ, собственно, крайне прост - читайте произведения... неприкаемых классиков нашей литературы- Чехова, Тургенева, Гончарова, Гоголя, Пушкина и др. и вы найдете у них искомую норму». Работая над литературными произведениями, студенты не только по-новому узнают жизнь людей, но и усваивают прекрасный русский язык во всем его многообразии, знакомятся с различными стилями и способами изложения мысли, передачи тонких и сложных переживаний. П. Садовский говорил: «Автор ощущает язык почти физически. На актера воздействует и округлость музыкальных оборотов, и звучание слов, и логическое, естественное построение фразы, и тот своеобразный аромат, который присущ каждому

литературному произведению». Но это «почти физическое» ощущение стиля не приходит само собой. Актер сознательно учится овладевать умением воссоздавать авторский стиль в спектакле. Очень образно сказал об этом Л. Леонов: «Язык – это дополнительные ступени вовнутрь страницы». Многие проблемы овладения языком и стилем писателя в значительной степени могут быть решены в работе над текстом на занятиях по сценической речи. На этих занятиях мы постоянно имеем дело с произведениями самых разных жанров, принадлежащими перу лучших писателей мира. Все этапы работы над текстом, начиная с самого первого – разбора, являются подступами к овладению авторским стилем, нащупыванию тех путей, на которых рождается неповторимая интонация писателя. Творческая работа над литературным текстом развивает образное мышление и речь, обогащает внутренний мир, укрепляет память. И, главное, способствует раскрытию творческой индивидуальности, развитию потенциальных возможностей.

САВАДЕРОВА А.В.

ПРОБЛЕМЫ ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В комплексе учебных дисциплин музыкально-исполнительского блока дирижирование появилось сравнительно недавно. Если методики обучения пению, игре на различных инструментах (особенно на духовых и струнных) имеют многовековую историю и солидную теоретическую базу, то осознание дирижирования как учебного предмета начало складываться лишь на рубеже XIX-XX веков. Это в значительной степени обусловлено тем, что и в качестве самостоятельной музыкальной специальности дирижирование не интерпретировалось вплоть до второй половины XIX века. Такое явление выглядит довольно парадоксальным, поскольку в музыкальной практике дирижирование, то есть управление коллективным музицированием возникло в глубокой древности, в эпоху древнейших цивилизаций. Именно тогда, когда сформировалась потребность человека в эстетическом оформлении обрядовых действий, из массы участников этих первых «самодеятельных» выступлений выделились те, кто умел организовывать творческий процесс во времени и пространстве.

Сформировавшиеся тысячелетия спустя различные виды ансамблевого исполнительства привели к появлению музыкантов особого типа, владевших не только музыкально-исполнительскими умениями, но и наделенных определенными профессионально-личностными качествами, позволявшими им подчинять музыкальный коллектив своей творческой воле. Среди таких качеств принципиально важными следует считать следующие: доскональное знание всех технологических особенностей того или иного музыкального ансамбля (вокального, инструментального); наличие яркой творческой индивидуальности; педагогические способности. Однако в течение очень долгого времени считалось, что для того, чтобы управлять музыкальным коллективом, достаточно быть просто хорошим музыкантом. То есть любой из участников оркестра или хора теоретически может управлять исполнением.

Подобное представление существовало до XIX века, когда появилась музыка, предполагающая не только организацию технического ансамбля, но и наличие ясной художественно-исполнительской концепции. Это стало основной причиной того, что дирижер (капельмейстер, хормейстер, а нередко сам композитор, исполнявший, как правило, в основном свои произведения) из организатора звукового воплощения сочинения превратился в интерпретатора творческого замысла композитора. Другой причиной данного превращения стало мощное развитие концертной практики, приведшее к появлению целого ряда музыкантов, для которых дирижирование стало основной специальностью, а не сопутствующим видом музыкальной деятельности.

Тем не менее, даже став самостоятельной музыкальной специальностью, дирижирование не изучалось в соответствующих учебных заведениях и не являлось отдельной учебной дисциплиной. Приемы управления коллективным исполнением

музыки осваивались, что называется «с рук», когда наиболее одаренные из участников данного коллектива, наблюдая за работой дирижера и нередко копируя его, постепенно приобретали соответствующие дирижерско-исполнительские умения. При этом считалось, что эти умения – приемы мануальной техники – освоить достаточно просто, так как они представляют собой сравнительно небольшой набор движений, при помощи которых можно довольно успешно руководить исполнительским процессом. Такое понимание дирижирования стало причиной того, что в музыкальных учебных заведениях оно не являлось самостоятельной дисциплиной, и обучение по данной специальности не проводилось вплоть до начала XX века.

В настоящее время предмет дирижирование входит в учебные планы соответствующих специальностей практически во всех профессиональных музыкально-образовательных учреждениях. Специфика этого предмета обусловлена, во-первых, его комплексным содержанием, во-вторых, отсутствием у обучаемых специального «музыкального инструмента», то есть исполнительского коллектива, необходимого для самостоятельных занятий. Комплексность дирижирования как учебной дисциплины заключается в многообразии входящих в ее содержание видов деятельности учащихся. Не случайно этой дисциплины нет в программах музыкальных учебных заведений начального звена, так как для успешного ее освоения необходимо наличие предварительной музыкальной подготовки, без чего работа над дирижерско-исполнительским воплощением нотного текста практически невозможна.

Структура занятий в классе дирижирования включает три основных компонента: освоение текста изучаемого произведения, его целостный анализ, необходимый для формирования исполнительского решения и мануальное воплощение партитуры (собственно дирижирование). Каждый из названных компонентов также представляет собой целый комплекс различных учебных задач. Так, освоение текста предполагает исполнение партитуры на фортепиано, пение хоровых партий с использованием различных хормейстерских приемов, требующих достаточно высокого уровня координации разнородных исполнительских действий. Анализ изучаемого произведения также содержит три направления аналитических действий: музыковедческое, хормейстерское и дирижерско-исполнительское.

Первое заключается в осмыслении сочинения как целостного художественного явления и включает его стилевую, жанровую, образную идентификацию на основе анализа музыкально-выразительных средств. Хормейстерский анализ направлен на выявление технических проблем вокально-ансамблевого исполнительства, требующих решения в процессе репетиционной работы. В ходе этого вида анализа в тексте партитуры определяются элементы, объективно представляющие сложности для ее освоения хоровым коллективом, и на основе понимания природы их возникновения намечаются методы хормейстерской работы. Дирижерско-исполнительский анализ, являющийся завершающим этапом изучения партитуры, включает две задачи: формирование художественно обоснованной интерпретации произведения и определение музыкально-исполнительских средств, а также приемов дирижерской техники, необходимых для ее реализации. Таким образом, обучение в классе дирижирования невозможно без активного использования знаний и умений, которые приобретаются при изучении целого ряда музыкальных дисциплин.

Третий содержательный компонент данного предмета – освоение мануальной техники. Здесь серьезной методической проблемой, особенно при обучении хоровому дирижированию, является работа с воображаемым звучанием музыки. Это связано с тем, что на занятиях в классе, где реальное исполнение произведения поручается концертмейстеру, в дирижировании студента нередко исчезает сама его суть, заключающаяся в управлении музыкально-исполнительским процессом. Поскольку концертмейстеры, как правило, грамотные музыканты, воспроизводя нотный текст, уже неким образом его интерпретируют, что проявляется в применении различных штрихов,

агогических приемов и т.д. При этом у студента-дирижера возникает иллюзия в том, что звучание произведения в исполнении концертмейстера – результат его собственных действий. Не случайно в дирижерской педагогике так ценятся концертмейстеры, умеющие играть «по руке», потому что это значительно активизирует развитие важнейшего профессионального качества дирижера – слышать и корректировать звучание, которое он вызывает своим жестом.

Кроме того, негативно сказывается на формировании дирижерско-исполнительских умений то, что в основном на занятиях используется только один концертмейстер (два концертмейстера предусмотрены преимущественно в консерваториях). Это во многом усложняет формирование атрибутивного дирижерского умения – организации ансамблевых музыкальных действий.

Думается, здесь есть необходимость в возрождении методических достижений отечественной дирижерско-хоровой педагогики, в частности опыта Синодального училища, где обучение будущих хормейстеров (регентов) приемам дирижирования происходило с участием небольших учебных ансамблей. При таком подходе каждый из участников такого ансамбля получал возможность проверить качество своих дирижерско-исполнительских умений в управлении звучанием реального исполнительского коллектива.

При обучении дирижированию, как и других учебных дисциплин, одной из основных задач является формирование понятийного аппарата. Владение специальной терминологией входит в число показателей компетентности специалиста любого профиля. В понятийном аппарате дирижера можно выделить три терминологических блока: музыкально-теоретический, хороведческий, дирижерско-исполнительский. Если первые два из этих блоков формируются на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам и хороведению, то третий терминологический блок осваивается исключительно на уроках дирижирования. Следует отметить, что используемые ныне музыкально-теоретические термины и понятия по теории хорового исполнительства сложились довольно давно, а вот терминология, связанная с дирижерской техникой находится в процессе развития. Причина этого, по-видимому, заключается в значительно более позднем (по сравнению с другими видами музыкальной деятельности) осознании дирижирования и как самостоятельной музыкальной специальности, о чем уже упоминалось выше, и как учебной дисциплины. Анализ существующей в настоящее время литературы по вопросам теории дирижерского исполнительства и дирижерской педагогике, позволяет говорить о том, что методике обучения дирижированию свойственна достаточно заметная вариативность, проявляющаяся, в том числе и в терминологии, предназначенной для учебной работы. Так, например, нередко употребляющийся термин «дробленый ауфтакт» является, по сути, обозначением ауфтакта к неполной метрической доле, а понятие «дирижерская позиция» употребляется в таких вариантах, как «план» и «диапазон». Кроме того, в учебной практике, особенно в средних музыкально-образовательных учреждениях, как правило, используется весьма ограниченный «набор» приемов дирижерской техники, что значительно снижает уровень музыкально- исполнительских умений будущих специалистов.

Следует отметить, что именно вопросы дирижерской техники явились «камнем преткновения» в процессе становления методики преподавания дирижирования. До недавнего времени она сводилась в основном к изучению схем тактирования и двух-трех видов ауфтакта, поскольку считалось, что дирижерская техника не имеет серьезного влияния на качество звучания музыкального коллектива. Это связано с тем, что в процессе репетиционной работы, нередко весьма длительной, все детали исполнения изучаемого произведения сообщаются коллективу при помощи словесных пояснений, и поэтому на концерте достаточно точно показать темп и динамику. Однако считаем необходимым напомнить истину, абсолютную для всех видов музыкально-исполнительского искусства: чем более совершенна техника, тем более свободен

музыкант в воплощении своих творческих намерений. Какой бы интересной ни была его интерпретация, какими бы яркими артистическими качествами ни обладал исполнитель, без осознанного владения музыкально-исполнительской технологией он не сможет в полной мере реализовать свои художественные замыслы. При этом, разумеется, следует помнить, что техника – это лишь средство, необходимое для их воплощения, а не способ продемонстрировать «ловкость рук».

Современная дирижерская техника очень богата, в ее арсенале огромное количество специальных мануальных приемов, позволяющих решать самые сложные задачи управления музыкально-исполнительским коллективом. В процессе работы над формированием мануальной техники педагоги-дирижеры пользуются двумя основными методами – показа и объяснения, причем предпочтение обычно отдается первому. Однако увлечение наглядным методом чревато, во-первых, снижением творческой инициативы ученика, а во-вторых, появлением у него художественно неоправданных жестов, что называется, «с чужого плеча».

Использование же метода объяснения в работе педагога преимущественно бывает связано с выполнением какого-либо технического приема, а не с общетеоретическими аспектами дирижерской технологии. Как правило, внимание ученика акцентируется на способе выполнения того или иного движения, в то время как логика жеста, обусловленность его музыкально-выразительными средствами в конкретном фрагменте изучаемого произведения находится за пределами внимания студента. Однако знание теоретических основ дирижерской техники и владение специальным понятийным аппаратом является непременным условием успешного освоение любого вида деятельности, в том числе и дирижирования. Поэтому будущим дирижерам необходимо, кроме практических занятий, изучение специальной литературы.

В заключение отметим, в настоящее время в ансамблевом исполнительстве, как хоровом, так и оркестровом, осуществляется активный творческий писк новых форм реализации художественных идей, которые отвечали бы современным требованиям к искусству. Это, в свою очередь, не может не оказывать влияния на систему профессиональной подготовки руководителей музыкально-исполнительских коллективов, что должно найти отражение в совершенствовании содержания дирижирования как учебной дисциплины и методики ее преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глинский М. Очерки по истории дирижерского искусства //Музыкальный современник, 1916, ноябрь, кн. 3. – С.26-62.

2. Дирижерское исполнительство: Практика. Теория. Эстетика /Сост. Л. Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 631с.

3. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования /Г.Л. Ержемский. Л.: Музыка, 1988. – 80 с.

4. Лебединский А.А. О некоторых технических аспектах обучения дирижера //Вопросы хороведения и дирижирования хором /Ред. Е.Н. Казачков. – Горький: Нижегородское книжное изд-во, 1982. – С. 158-174.

5. Поляков О. Язык дирижирования /О. Поляков. – Киев: Музична Україна, 1987. – 95 с.

СМИРНОВ Н.А.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О КОНКУРСЕ ИМ. А.С. ЛЮБИМОВА

Министерство культуры, по делам национальностей, информационной политики и архивного дела Чувашской Республики совместно с Чувашским государственным институтом культуры и искусств, Музыкальным обществом Чувашской Республики провело третий открытый межрегиональный конкурс исполнителей на деревянных духовых инструментах имени А.С. Любимова. Свое название конкурс получил в честь Анатолия Сергеевича Любимова, народного артиста Российской Федерации, лауреата международных конкурсов, Государственной премии Чувашской Республики, профессора Российской академии музыки им. Гнесиных, внесшего большой вклад в развитие музыкального искусства Чувашии и России.

Анатолий Сергеевич Любимов родился 22 марта 1941 года в селе Новые Айбеси Алатырского района Чувашской Республики. По окончании Чебоксарского музыкального училища он поступил в Московскую государственную консерваторию им. П.И. Чайковского. В 1961 году принят по конкурсу в оркестр оперной студии при консерватории. С 1964 года по 1968 год - второй солист Симфонического оркестра Московской государственной филармонии. С 1968 по 1972 год - второй солист Большого симфонического оркестра при Центральном телевидении и Всесоюзном радио. С 1972 года по 2000 - первый солист Государственного академического оркестра СССР под управлением Е.Ф. Светланова.

В тоже время Анатолий Любимов учавствует в конкурсах: в 1963 году- лауреат Всесоюзного конкурса музыкантов-исполнителей - II премия (г.Ленинград), 1967 год - лауреат Международного конкурса Баварского радио ФРГ - III премия, 1990 год - лауреат Международного конкурса им. Ф. Эрнеля - I премия (г.Будапешт, Венгрия). Почетными званиями и государственными премиями был отмечен: 1967 год - заслуженный артист Чувашской Республики, 1976 год - Народный артист Чувашской Республики, 1983 год - лауреат Государственной премии Чувашской Республики, 1986 год - Заслуженный артист РСФСР, 1993 год - народный артист Российской Федерации. По мнению музыкантов и музыковедов Анатолий Любимов стал первым гобоистом-концертантом России международного класса. У него огромный сольный репертуар. Великолепна техническая сторона его игры - он свободно использует сложнейшие приемы, как двойное так и тройное стакатто, игру флажолетами и аккордами. Композиторы, доверяя А. Любимову премьеры своих произведений, могли неожиданно для себя открыть в них такие особенности и свойства, о которых они и не предполагали. Кроме техники, легкого, сверкающего звука, он владел удивительным кантиленным, подлинно вокальным интонированием инструментальной музыки с разнообразнейшей филировкой звука. Все это - в традиции русской исполнительской школы.

Третий межрегиональный конкурс имени А.С. Любимова собрал участников из городов России: Москва, Казань, Уфа, Йошкар-Ола, Чебоксары, Новочебоксарск. Двадцать два участника соревновались в исполнительском мастерстве на духовых инструментах. Был представлен широкий спектр произведений русских, зарубежных и чувашских композиторов. Прозвучали произведения разнообразных жанров и стилей. Слушатели имели возможность услышать концерты, пьесы, мелодии, фантазии и многие другие разновидности инструментальной музыки, которые в Чебоксарах звучали впервые. Среди сложившихся профессионалов-исполнителей разгорелась борьба за первенство, в которой блестящую победу одержала студентка Казанской государственной консерватории Солтыханова Роза (флейта), класс преподавателя Смирновой Анны Николаевны. С первого тура Роза завоевала сердца жюри, слушателей и участников конкурса. Ее игру отличали фантастическое владение нюансами, штрихами, динамикой, фразировкой и, конечно же, творческое вдохновение, с которым Роза исполнила все произведения. По праву первая премия с большим отрывом от остальных досталась Солтыхановой Розе.

Красивое звучание и прекрасное чувственной восприятие исполняемых произведений показал валторнист Андрей Егоров, студент Колледжа культуры и искусств им. Палантая города Йоршкар-Ола – второе место. Поделенное с валторнистом Семеном Семеновым, студентом Университета им. Ульянова, г. Чебоксары, класс преподавателя Мосолкова Н.Г.

Наш институт представлял Алексей Хамтеев. В упорной борьбе с кларнетистами Москвы он занял достойное третье место. Очень яркое впечатление от выступления оставил Сергей Финоедов, ученик Анатолия Сергеевича Любимого. В его исполнении прозвучали лучшие произведения Ф. Лукина и М.Алексеева – выдающихся чувашских композиторов. Во всех произведениях, исполненных Сергеем, чувствовалась трактовка великолепного мастера, воспитателя и музыканта – его преподавателя, присущие ему легкость исполнения, великолепная техника и прекрасное звучание гобоя. Сергей Финоедов удостоился Гран-при конкурса и зрительских симпатий.

На высоком исполнительском уровне прозвучали юные дарования Тимур Нардинов и Никита Бушуев, класс преподавателя А.В. Сидоровой. И это далеко не все яркие моменты конкурса. Невозможно все передать словами.

Говоря о жюри, надо отметить, что в его состав вошли весьма достойные представители исполнительского искусства: А.С. Любимов – профессор ФГОУ ВПО «Российская Академия музыки им. Гнесиных», народный артист Российской Федерации (председатель)

Н.А. Смирнов – доцент ГОУ «Чувашский государственный институт культуры и искусств», заведующий кафедрой инструментального исполнительства, заслуженный артист Чувашской Республики (секретарь).

Р.А. Маслов – заведующий кафедрой духовых инструментов ФГОУ ВПО «Российская Академия музыки им. Гнесиных», доктор искусствоведения.

А.С. Потапов – вице-президент фонда им. П.И. Чайковского.

М.Н. Яклашкин – художественный руководитель и главный дирижер ГУК «Чувашская государственная симфоническая капелла», декан факультета искусств ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», народный артист Российской Федерации.

Хорошее оформление сцены, хорошая режиссура, хорошая организационная работа, торжественное открытие и закрытие и заключительный гала-концерт придали конкурсу впечатление настоящего праздника. Цели и задачи третьего открытого межрегионального конкурса исполнителей на духовых инструментах им. А.С. Любимова выполнены. В необходимости проведения подобных мероприятий нет сомнений. До встречи на следующем, четвертом, конкурсе им. А.С. Любимова, с надеждой, что он состоится в ближайшем будущем со статусом «Всероссийский».

СЫЧЕВА О. В.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ЧУВАШСКИХ КОМПОЗИТОРОВ НАЧАЛА XX ВЕКА

Исследование историко-культурных, социально-экономических факторов, обуславливающих становление и формирование педагогических взглядов чувашских композиторов начала XX века Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, Г. Г. Лискова, В. П. Воробьева, показывает, что наиболее существенными из них стали следующие:

Народно-педагогические традиции, связывали музыкальное развитие подрастающего поколения с естественностью процесса эстетического воспитания. В этом процессе главенствующую роль играли семья, близкое социальное окружение, в котором народная музыка была жизненно необходимой частью духовности человека. В песне, пляске отражались бытовое устройство жизни, праздники со всеми нормами народной морали, народного этикета. При этом человек получал опыт музыкально-художественной деятельности, представлений о гармонии и целесообразности народного искусства, на этой основе происходило его эстетическое развитие. Народная система воспитания чувашей включала в себя влияние старших, передачу своего опыта следующим поколениям в семье, в роду. Она складывалась на протяжении веков, исторически отфильтровав, и оставив только приемлемое с точки зрения реальности и положительного народного идеала, который по мнению академика Г. Н. Волкова, должен рассматриваться как «суммарное», синтетическое представление целей народного воспитания» [1, 230].

Имея целью воспитания положительный народный идеал, чуваши передавали следующим поколениям те национальные черты характера, которые были желательны для них и были жизненны. Многие путешественники, исследователи, фольклористы, этнографы, русские писатели прошлого века (А. А. Фукс, Н. И. Золотницкий, В. К. Магницкий, К. Милькович, Л. Н. Толстой, Н. Г. Гарин-Михайловский и др.) отмечали у чувашей исключительную скромность, простоту, добродушие (А. А. Фукс), честность и исполнительность (Л. Н. Толстой), гостеприимство и приветливость (А. А. Фукс, А. А. Потехин), женственность и простоту женщин (Н. Г. Гарин-Михайловский), трудолюбие (А. Н. Радищев), нравственность (К. Милькович, В. Дерябин). Патриотизм у чувашей выражается не только в любви ко всему родному: земле, дому, — но и в верности, в преданности России, с которой связали чуваши свою судьбу вот уже четыре с половиной столетия назад. В самые трагичные периоды истории России чуваши вместе с русским народом защищали общую родину от врагов как свою землю. Преданность дружбе с русским народом — важная черта чувашского народа, не позволяющая никогда противопоставлять себя другому, возвышаться перед другими.

Именно на этом и формировались педагогические взгляды первых чувашских композиторов.

На становление е педагогических взглядов первых чувашских композиторов существенное влияние оказали деятельность русских композиторов, основавших Бесплатную музыкальную школу (М. А. Балакирев, 1968 г.), Народную консерваторию (С. И. Танеев, 1906 г.). Музыкальное просветительство, бесплатность и доступность, демократичность (обучение детей, молодежи из простого народа) и всеобщность музыкального образования были идейной основой их деятельности. Видимо, не случайно, в том же 1868 году И. Я. Яковлевым, представителем передовой российской интеллигенции, была открыта Чувашская учительская школа, в которой дух культуры России (вспомним педагогическую идею Яковлева – через родное и близкое – к постижению русской и мировой культуры) связывался с принадлежностью к своему народу, живущему вместе с русским народом.

3. Бурное развитие в чувашском крае получило образование, благодаря деятельности Н. И. Ильминского, Н. В. Никольского, С. М. Михайлова, И. Я. Яковлева. Демократическая настроенность зарождающейся чувашской интеллигенции позволила включить в содержание образования чувашский язык, культуру, в том числе народную музыку. Примечателен в этом опыт Симбирской чувашской учительской школы.

Итак, рассмотрение историко-педагогических аспектов этой проблемы позволило нам выделить педагогические взгляды Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, Г. Г. Лискова, В. П. Воробьева на музыкальное подрастающего поколения, на роль музыки в развитии национальной культуры.

1. Учитель музыки – просветитель, организатор музыкальной самодеятельности детей, всего населения в целом. Это положение исходило из того, что в сельской местности учитель традиционно воспринимался как самый грамотный человек, знающих все: науки, основы сельского хозяйства, историю и культуру народа, бытовое и социальное устройство села, основы народных ремесел, новые технологии и имеющий широкий кругозор, информированность. Поэтому учитель должен выполнять просветительскую миссию, быть организатором самодеятельности обучающихся и всего взрослого населения. Предпосылками для этого были бытовавшие музыкальные традиции коллективного пения. А примером – блестящие достижения самодеятельных хоровых коллективов под руководством В. П. Воробьева (в Чебоксарах большую известность получил его хор, который затем стал Чувашским государственный хором) и Г. Г. Лискова (он заложил методические основы хоровой работы с детьми, издав методические рекомендации для учителей музыки, руководителей школьных хоровых коллективов).

Первые чувашские композиторы возлагали на учителя музыки роль грамотного хормейстера, умеющего организовывать хоровую самодеятельность для организации культурного досуга населения. Благодаря этому проходившие в Чувашии олимпиады хорового искусства превратились в массовые праздники песни. А хоровые коллективы были практически в каждом селе, школе. Это в полной мере соответствует лозунгу «Запоет школа – запоет народ».

2. Чувашская песня является отражением многовековой системы духовно-нравственных ценностей народа, в ней содержатся нравственные идеалы красоты (что чрезвычайно важно в эстетическом воспитании). Отсюда задачей образования становится обязательное введение музыки своего народа в учебно-воспитательный процесс. Традиционно сложившаяся у чувашей народная система музыкального воспитания, прежде всего предполагала раннее приобщение детей к песенному богатству чувашского народа. Это закладывалось в семье, где, как правило, все пели, и песня была своего рода нравственным началом становления человека. Через колыбельные песни подготавливали ребенка к восприятию песен в будущем. Непроизвольно воздействуя на ребенка, его чувства, они открывали ему красоту в обыденном окружении, учили воспринимать мир в красках и звуках, учили понимать и перенимать для себя народные нравственные ценности.

3. Освоение народной музыки в органичном единстве элементов песенного исполнения, драматургического действия, танца.

В интеграции разных видов искусства происходит установление внутренних взаимосвязей музыки во всем комплексе художественных традиций чувашского народа: пении, танцевальных движениях, игре на музыкальных инструментах. Это в полной мере согласуется с интегративной природой чувашской песенной традиции, в которой пение (мелодия и слово) связывается с движением, в совокупности составляя музыкально-художественную образную картину самой жизни. Поэтому репертуар концертных программ самодеятельных хоров, которыми руководили чувашские композиторы, включали песни с танцевальными движениями, пение в сопровождении народных инструментов (барабана, гуслей и др.), вокально-хореографические сюиты. И сейчас Чувашский государственный ансамбль песни и танца следует традициям, заложенным В. П. Воробьевым.

4. Пение – основа музыкального обучения и воспитания. Приоритетность певческой музыкальной деятельности учащихся в педагогических целях состоит в том, что именно пение как идеальная модель человеческого взаимодействия решает задачи нравственного и эстетического воспитания детей и юношества. Отсюда исходит практическая деятельность музыкальных просветителей того времени, активно внедряющих хоровое обучение в школе. Пение было и есть самое доступное искусство для человека, оно воспринималось естественным выражением его души, свидетельством чему является многообразие жанров чувашской песни. Поэтому в первых статьях методического характера, программах по музыке композиторы предъявляли требования к учителям музыки – учить петь осмысленно, со знанием певческой грамоты. Примером служит статья Г. Г. Лискова «Музыка-юрă ĕсне мĕнле верентмелле» («Как учить пению»), в которой актуализируется разнообразный репертуар (композиторские, народные песни), певческие умения (правильное дыхание, звуковоспроизведение, осмысленность пения). Известно, что певческая природа детей того времени была более богатой, чем сегодня, однако композиторы настаивали на постоянном обучении пению.

5. Вовлечение детей в практическую деятельность в процессе обучения музыке предполагает тесную связь с воспитанием, приобретением навыка самостоятельности. В отношении музыкальной деятельности это касается освоенности комплекса теоретических знаний сольфеджио, основ теории музыки, начальных навыков по гармонии и практических умений петь, играть на музыкальном инструменте. Данное положение исходило из того, что сами композиторы в бытность учениками И. Я. Яковлева занимались разнообразной музыкальной практической деятельностью: это проверка музыкальных умений в концертных выступлениях, организации музыкальных вечеров, спектаклей. Наконец, сбор и записи чувашских народных песен, что требовало умения разговаривать, общаться с населением деревень, старыми и пожилыми людьми, знания народного этикета.

6. В репертуаре школьных хоров должны быть наряду с народными песнями произведения русской и зарубежной классики.

Это положение исходит из биографических моментов композиторов, с того времени, когда они, обучаясь в СЧУШ, исполняли в хоре произведения русской, зарубежной классики. Произведения русских и зарубежных композиторов всегда были главным критерием профессионализма, высокого уровня певческой культуры хорового коллектива. Однако если вспомнить, в певческой традиции чувашского народа преобладает одноголосие. Так что исполнение хоровых произведений русских и зарубежных авторов было связано с введением многоголосия, то есть достижением нового исполнительского уровня. Следует также отметить, при организации первой в Чебоксарах музыкальной школы в 1920 году Ф.П. Павловым и С.М.Максимовым в учебные планы и образовательные программы были введены в качестве обязательных дисциплины теоретического цикла (сольфеджио, теория музыки, гармония), помогающие учащимся в исполнении сложных многоголосных хоровых произведений. Затем они же в 1929 году разрабатывая учебные планы и программы и музыкального

СЫЧЕВА О. В.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ЧУВАШСКИХ КОМПОЗИТОРОВ НАЧАЛА XX ВЕКА

Исследование историко-культурных, социально-экономических факторов, обуславливающих становление и формирование педагогических взглядов чувашских композиторов начала XX века Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, Г. Г. Лискова, В. П. Воробьева, показывает, что наиболее существенными из них стали следующие:

Народно-педагогические традиции, связывали музыкальное развитие подрастающего поколения с естественностью процесса эстетического воспитания. В этом процессе главенствующую роль играли семья, близкое социальное окружение, в котором народная музыка была жизненно необходимой частью духовности человека. В песне, пляске отражались бытовое устройство жизни, праздники со всеми нормами народной морали, народного этикета. При этом человек получал опыт музыкально-художественной деятельности, представлений о гармонии и целесообразности народного искусства, на этой основе происходило его эстетическое развитие. Народная система воспитания чувашей включала в себя влияние старших, передачу своего опыта следующим поколениям в семье, в роду. Она складывалась на протяжении веков, исторически отфильтровав, и оставив только приемлемое с точки зрения реальности и положительного народного идеала, который по мнению академика Г. Н. Волкова, должен рассматриваться как «суммарное», синтетическое представление целей народного воспитания» [1, 230].

Имея целью воспитания положительный народный идеал, чуваши передавали следующим поколениям те национальные черты характера, которые были желательны для них и были жизненны. Многие путешественники, исследователи, фольклористы, этнографы, русские писатели прошлого века (А. А. Фукс, Н. И. Золотницкий, В. К. Магницкий, К. Милькович, Л. Н. Толстой, Н. Г. Гарин-Михайловский и др.) отмечали у чувашей исключительную скромность, простоту, добродушие (А. А. Фукс), честность и исполнительность (Л. Н. Толстой), гостеприимство и приветливость (А. А. Фукс, А. А. Потехин), женственность и простоту женщин (Н. Г. Гарин-Михайловский), трудолюбие (А. Н. Радищев), нравственность (К. Милькович, В. Дерябин). Патриотизм у чувашей выражается не только в любви ко всему родному: земле, дому, — но и в верности, в преданности России, с которой связали чуваши свою судьбу вот уже четыре с половиной столетия назад. В самые трагичные периоды истории России чуваши вместе с русским народом защищали общую родину от врагов как свою землю. Преданность дружбе с русским народом — важная черта чувашского народа, не позволяющая никогда противопоставлять себя другому, возвышаться перед другими.

Именно на этом и формировались педагогические взгляды первых чувашских композиторов.

На становление е педагогических взглядов первых чувашских композиторов существенное влияние оказали деятельность русских композиторов, основавших Бесплатную музыкальную школу (М. А. Балакирев, 1968 г.), Народную консерваторию (С. И. Танеев, 1906 г.). Музыкальное просветительство, бесплатность и доступность, демократичность (обучение детей, молодежи из простого народа) и всеобщность музыкального образования были идейной основой их деятельности. Видимо, не случайно, в том же 1868 году И. Я. Яковлевым, представителем передовой российской интеллигенции, была открыта Чувашская учительская школа, в которой дух культуры России (вспомним педагогическую идею Яковлева – через родное и близкое – к постижению русской и мировой культуры) связывался с принадлежностью к своему народу, живущему вместе с русским народом.

3. Бурное развитие в чувашском крае получило образование, благодаря деятельности Н. И. Ильминского, Н. В. Никольского, С. М. Михайлова, И. Я. Яковлева. Демократическая настроенность зарождающейся чувашской интеллигенции позволила включить в содержание образования чувашский язык, культуру, в том числе народную музыку. Примечателен в этом опыт Симбирской чувашской учительской школы.

Итак, рассмотрение историко-педагогических аспектов этой проблемы позволило нам выделить педагогические взгляды Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, Г. Г. Лискова, В. П. Воробьева на музыкальное подрастающего поколения, на роль музыки в развитии национальной культуры.

1. Учитель музыки – просветитель, организатор музыкальной самодеятельности детей, всего населения в целом. Это положение исходило из того, что в сельской местности учитель традиционно воспринимался как самый грамотный человек, знающих все: науки, основы сельского хозяйства, историю и культуру народа, бытовое и социальное устройство села, основы народных ремесел, новые технологии и имеющий широкий кругозор, информированность. Поэтому учитель должен выполнять просветительскую миссию, быть организатором самодеятельности обучающихся и всего взрослого населения. Предпосылками для этого были бытовавшие музыкальные традиции коллективного пения. А примером – блестящие достижения самодеятельных хоровых коллективов под руководством В. П. Воробьева (в Чебоксарах большую известность получил его хор, который затем стал Чувашским государственный хором) и Г. Г. Лискова (он заложил методические основы хоровой работы с детьми, издав методические рекомендации для учителей музыки, руководителей школьных хоровых коллективов).

Первые чувашские композиторы возлагали на учителя музыки роль грамотного хормейстера, умеющего организовывать хоровую самодеятельность для организации культурного досуга населения. Благодаря этому проходившие в Чувашии олимпиады хорового искусства превратились в массовые праздники песни. А хоровые коллективы были практически в каждом селе, школе. Это в полной мере соответствует лозунгу «Запоет школа – запоет народ».

2. Чувашская песня является отражением многовековой системы духовно-нравственных ценностей народа, в ней содержатся нравственные идеалы красоты (что чрезвычайно важно в эстетическом воспитании). Отсюда задачей образования становится обязательное введение музыки своего народа в учебно-воспитательный процесс. Традиционно сложившаяся у чувашей народная система музыкального воспитания, прежде всего предполагала раннее приобщение детей к песенному богатству чувашского народа. Это закладывалось в семье, где, как правило, все пели, и песня была своего рода нравственным началом становления человека. Через колыбельные песни подготавливали ребенка к восприятию песен в будущем. Непроизвольно воздействуя на ребенка, его чувства, они открывали ему красоту в обыденном окружении, учили воспринимать мир в красках и звуках, учили понимать и перенимать для себя народные нравственные ценности.

3. Освоение народной музыки в органичном единстве элементов песенного исполнения, драматургического действия, танца.

В интеграции разных видов искусства происходит установление внутренних взаимосвязей музыки во всем комплексе художественных традиций чувашского народа: пении, танцевальных движениях, игре на музыкальных инструментах. Это в полной мере согласуется с интегративной природой чувашской песенной традиции, в которой пение (мелодия и слово) связывается с движением, в совокупности составляя музыкально-художественную образную картину самой жизни. Поэтому репертуар концертных программ самодеятельных хоров, которыми руководили чувашские композиторы, включали песни с танцевальными движениями, пение в сопровождении народных инструментов (барабана, гуслей и др.), вокально-хореографические сюиты. И сейчас Чувашский государственный ансамбль песни и танца следует традициям, заложенным В. П. Воробьевым.

4. Пение – основа музыкального обучения и воспитания. Приоритетность певческой музыкальной деятельности учащихся в педагогических целях состоит в том, что именно пение как идеальная модель человеческого взаимодействия решает задачи нравственного и эстетического воспитания детей и юношества. Отсюда исходит практическая деятельность музыкальных просветителей того времени, активно внедряющих хоровое обучение в школе. Пение было и есть самое доступное искусство для человека, оно воспринималось естественным выражением его души, свидетельством чему является многообразие жанров чувашской песни. Поэтому в первых статьях методического характера, программах по музыке композиторы предъявляли требования к учителям музыки – учить петь осмысленно, со знанием певческой грамоты. Примером служит статья Г. Г. Лискова «Музыка-юрă ĕсне мĕнле верентмелле» («Как учить пению»), в которой актуализируется разнообразный репертуар (композиторские, народные песни), певческие умения (правильное дыхание, звуковоспроизведение, осмысленность пения). Известно, что певческая природа детей того времени была более богатой, чем сегодня, однако композиторы настаивали на постоянном обучении пению.

5. Вовлечение детей в практическую деятельность в процессе обучения музыке предполагает тесную связь с воспитанием, приобретением навыка самостоятельности. В отношении музыкальной деятельности это касается освоенности комплекса теоретических знаний сольфеджио, основ теории музыки, начальных навыков по гармонии и практических умений петь, играть на музыкальном инструменте. Данное положение исходило из того, что сами композиторы в бытность учениками И. Я. Яковлева занимались разнообразной музыкальной практической деятельностью: это проверка музыкальных умений в концертных выступлениях, организации музыкальных вечеров, спектаклей. Наконец, сбор и записи чувашских народных песен, что требовало умения разговаривать, общаться с населением деревень, старыми и пожилыми людьми, знания народного этикета.

6. В репертуаре школьных хоров должны быть наряду с народными песнями произведения русской и зарубежной классики.

Это положение исходит из биографических моментов композиторов, с того времени, когда они, обучаясь в СЧУШ, исполняли в хоре произведения русской, зарубежной классики. Произведения русских и зарубежных композиторов всегда были главным критерием профессионализма, высокого уровня певческой культуры хорового коллектива. Однако если вспомнить, в певческой традиции чувашского народа преобладает одноголосие. Так что исполнение хоровых произведений русских и зарубежных авторов было связано с введением многоголосия, то есть достижением нового исполнительского уровня. Следует также отметить, при организации первой в Чебоксарах музыкальной школы в 1920 году Ф.П. Павловым и С.М.Максимовым в учебные планы и образовательные программы были введены в качестве обязательных дисциплины теоретического цикла (сольфеджио, теория музыки, гармония), помогающие учащимся в исполнении сложных многоголосных хоровых произведений. Затем они же в 1929 году разрабатывая учебные планы и программы и музыкального

техникума (ныне музыкальное училище), вводили в педагогическую практику студентов работу с детскими хорами, в репертуаре которых тоже музыка русских и зарубежных композиторов была обязательным компонентом.

7. Учитель музыки должен знать музыкальный фольклор своего народа, уметь записывать и гармонизовать народные песни.

Как последователи Н. В. Никольского, в своей деятельности руководствуясь его трудом «Конспект по истории народной музыки народностей Поволжья» и Программой по народной музыке для консерваторий и музыкальных училищ (1906 г.), первые чувашские композиторы выдвигали по отношению к учителю музыки такое требование, как содействие в становлении и подъеме общей музыкальной культуры на основе знания, изучения родного национального музыкального материала. Отсюда в процессе обучения будущие учителя должны были приобретать элементарные навыки записи и обработки народной песни. В качестве примера можем назвать сборник чувашских народных песен для детей С. М. Максимова, в котором песни даются в упрощенной цифровой записи. Понятно, что такая запись очень ограничивала правильность записи, в сравнении с нотной, но на первых порах она сыграла свою положительную роль.

Таким образом, на основе рассмотрения педагогических взглядов чувашских композиторов начала 20-х гг. XX века Ф. П. Павлова, С. М. Максимова, Г. Г. Лискова, В. П. Воробьева нами делается вывод о том, что в системе их педагогических взглядов выстраивается своеобразная логика: музыкально-педагогическая и просветительская позиция учителя – народное музыкальное искусство – музыкальная классика – комплексная музыкальная деятельность (знания, умения, навыки) – учитель музыки как исследователь музыкальной культуры народа.

Все это в полной мере соотносится с миссией современного учителя музыки, являющегося проводником идеи гуманитаризации и культуросообразности образования на основе постижения и освоения детьми музыкального искусства и формирования музыкальной культуры как части общей культуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г.Н. Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков – Чебоксары: Чувашгиз, 1958. – 295с.

2. Ефимов, А. И. Некоторые проблемы подготовки учителя музыки в современных условиях / А. И. Ефимов. – Чебоксары: ЧГПИ им. И. Я. Яковлева, 1989. – 24 с.

3. Иванов-Ехвет, А. И. Музы ищут приют: К истории дореволюционных русско-чувашских культурных взаимосвязей. – Чебоксары, 1987. – 351 с.

4. Иванова, Н. И. Историко-педагогический анализ развития музыкального образования в Чувашии второй половины XIX–XX веков. Автореферат диссертации канд. пед. наук. – Ульяновск, 2004. – С. 12.

5. Илюхин, Ю. А. Музыкальная культура Чувашии. Вып. 1. Чувашская народная музыка / Ю. А. Илюхин. – Чебоксары: Чувашское гос. изд-во, 1961. – 80 с.

6. Кузнецова, Л. В. Национальная культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования. Чебоксары: КЛИО, 2000. – 276с.

7. Кондратьев, М. Г. Чувашская музыка: от мифологических времен до становления современного профессионализма / М. Г. Кондратьев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 288 с., нот., ил.

8. Максимова, О. Г. Система профориентации учащейся молодежи. – Чебоксары, 1995.

9. Никольский, Н. В. Собрание сочинений. Том I. Труды по этнографии и фольклору чувашского народа / Н. В. Никольский. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 527 с.

10. Смоленский, С.В. Об обучении пению в учительских семинарах и народных школах // Семья и школа: 19881. - №№ 8-9.

11. Яковлев И. Я. Воспоминания. – Чебоксары, 1982. – 272.

ШЕРШАКОВА М.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Особенность концертмейстерской деятельности состоит в её многомерности, обусловленной необходимостью решения различных творческих задач, возникающих в музыкальном исполнительстве. Многомерность рассматриваемой деятельности предопределена той ролью, которая возлагается на концертмейстера в процессе исполнения аккомпанирующей партии в произведениях ансамблевой музыки.

Эта роль очень значительна, поскольку на концертмейстере лежит ответственность за целостность звучания ансамбля, целостность, представляющую собой единство всех компонентов исполнения музыкального произведения. Данное единство обусловливает соответствие интерпретации музыки замыслу композитора, её идейно-эмоциональному содержанию. К таким компонентам, как известно, относят стиль и жанр исполняемой музыки, особенности музыкальной драматургии, темповые и ритмические характеристики музыкального образа, эмоциональную окраску исполнения и другие составляющие.

Безусловно, как и всякая деятельность, концертмейстерская имеет свою структуру, представляющую собой комплекс определённых знаний и умений. Успешность деятельности концертмейстера зависит от множества слагаемых: наличия развитых музыкальных способностей, знания основ теории концертмейстерства и умений применять эти знания на практике, широкого общего и музыкального кругозора, сформированности навыков аккомпанирования, умений интерпретировать музыку, наличия определённого мировоззрения и волевых качеств и др.

В практике ансамблевого исполнительства хорошо известен факт, что высокопрофессиональный концертмейстер является одной из главных составляющих успешного концертного выступления. Поэтому важно более подробно рассмотреть структуру данной деятельности с целью выявления тех аспектов подготовки, которые наиболее актуальны в практике работы аккомпаниатора.

Понятие концертмейстер многозначно. Концертмейстер – это первый скрипач оркестра, проверяющий правильную настройку всех инструментов оркестра. Концертмейстером является также музыкант, возглавляющий каждую из групп струнных инструментов оперного или симфонического оркестра. Третье значение понятия концертмейстер - пианист либо баянист, помогающий исполнителям разучивать партии и аккомпанирующий им в концертах [1]. Мы остановимся на деятельности аккомпаниатора в последнем значении этого слова.

Так как концертмейстер аккомпанирует солисту или ансамблю (хору), важно дать определение аккомпанементу. Аккомпанемент представляет собой музыкальное сопровождение, дополняющее главную мелодию, служащее гармонической и ритмической опорой солисту и углубляющее художественное содержание произведения [1].

Концертмейстерская деятельность, по мнению теоретиков музыкального исполнительства, содержит несколько масштабных уровней: усвоение смысла отдельных мелодий и интонаций путём осознания и раскрытия их семантического значения, переход от семантической конкретизации к идейно-художественному обобщению, оформление определённого художественного замысла [1]. Однако нам хотелось бы сейчас остановиться на той стороне исполнительской деятельности концертмейстера, которая связана с его ролью и функциями в ансамбле, поскольку именно полифункциональность обусловливает сложность данной деятельности.

О роли концертмейстера можно говорить в нескольких аспектах, каждый из которых отражает выполняемые в процессе подготовительного этапа работы и концертного исполнения функции. Во время репетиционного периода, когда происходит разучивание произведения с солистом (певцом, инструменталистом), концертмейстер выступает в роли интерпретатора, толкователя музыки. Необходимо отметить, что задачи концертмейстера во многом зависят от уровня мастерства солиста-исполнителя. И даже работая с опытным солистом, имеющим своё видение трактовки произведения, концертмейстер уточняет план интерпретации – идейно-эмоциональное содержание музыкального образа, развитие, кульминацию, коду и другие драматургически важные моменты произведения. В данном случае мы говорим о дирижёрской функции концертмейстера.

Дирижёрская функция проявляется и в нахождении правильного темпо-ритма исполняемой музыки. Это важнейшая задача в реализации интерпретации сочинения, так как хорошо известно, что темп музыки определяет её характер, внутреннее движение – пульсацию. Очевидно, что от темпа, задаваемого в начале произведения аккомпаниатором, зависит соответствие исполнения замыслу композитора, эмоционально-образному содержанию музыки.

Что касается работы с неопытным исполнителем, в данном случае задачи концертмейстера имеют более широкий спектр. Он должен более подробно остановиться на общем замысле сочинения, помочь исполнителю вникнуть в эпоху его создания, охарактеризовать художественный образ, одним словом, сделать произведение доступным для понимания солистом. В процессе такой работы постепенно вызревает план интерпретации, его ключевые моменты. Как мы видим, здесь концертмейстер в большей степени выступает в роли педагога, помощника солиста.

Необходимо подчеркнуть и такую важную функцию в концертмейстерской деятельности как организаторская. Аккомпаниатор организует как сам исполнительский процесс, так и корректирует самостоятельную работу – свою и солиста. В репетиционный период он выявляет недостатки в исполнении и намечает этапы работы по их устранению.

Дирижёрская функция концертмейстера тесно связана с его задачами интерпретатора музыки. Проблема интерпретации, как упоминалось выше, предполагает знание эпохи создания произведения, жанровых и стилевых особенностей исполняемой музыки, творчества композитора и др. При этом необходимо отметить, что в процессе создания плана интерпретации концертмейстер должен не забывать о следующих важных особенностях исполнения аккомпанемента к вокальным, инструментальным сочинениям. Одной из них, не всегда осознаваемой неопытными концертмейстерами в должной степени, является необходимость восприятия ими ансамблевой музыки в совокупности всех нотных строк партитуры музыкального произведения. Отсутствие данного умения впоследствии сказывается на качестве концертного исполнения. Часто имеет место ситуация, когда аккомпанемент звучит вне связи с партией солиста. В данном случае мы имеем ввиду не ритмическое несовпадение двух партий, а несовпадение динамическое, эмоциональное, образное, тембровое – несовпадение, основанное на разновременности в ощущениях движения музыкальной мысли.

На теоретическом уровне подготовки музыканты знают о необходимости сосредоточенности внимания на всей трёх- (или более) строчной партитуре произведения. На практике мы часто вынуждены констатировать отсутствие

гармоничной целостности звучания ансамбля солиста и аккомпаниатора, когда партия аккомпанемента «существует» как бы сама по себе. В связи с этим можно обозначить одно из основополагающих требований к концертмейстеру на начальном этапе работы над произведением - слышание внутренним слухом всей многоголосной фактуры музыкального произведения. Это требование обусловливает собой все последующие, как логическим образом вытекающие из него.

Известно, что аккомпанемент в музыке может иметь несколько значений - подчинённое, равное и ведущее. Например, в таких с драматургической точки зрения важных частях произведения как вступление и заключение, безусловна ведущая роль аккомпанемента. В процессе же развития музыкального образа аккомпанемент может выходить на первый план, быть на равных с партией солиста, а также выступать в качестве сопровождения. Исходя из сказанного, мы приходим к выводу о необходимости определения концертмейстером роли аккомпанемента в каждый конкретный момент времени. Из определения того, какова она - ведущая, подчинённая или равная - зависит и выбор соотношения выразительных средств исполнения (мелодии, баса, гармонических фигураций и т.д.).

Рассмотрим роль аккомпанемента в наиболее значимых частях музыкальной формы. Мы знаем, что на вступление возлагается следующая задача - подготовка слушателя к восприятию последующего за вступлением музыкального развития. При этом важно отметить, что вступление может быть выражено композитором даже одним звуком или аккордом, однако оно сохраняет и в этом случае свою, обозначенную выше, драматургическую функцию. Концертмейстер, исполняя вступление, помогает солисту сосредоточиться, настроиться на нужную эмоциональную волну, что, безусловно, очень важно для реализации всего исполнительского плана.

Заключение - это итог музыкального развития всего сочинения. В партии аккомпанемента звучит своего рода обобщение тех «событий», которые имели место в процессе развёртывания музыкальной формы произведения. Поэтому здесь также на первый план выходит сольное, ярко эмоциональное исполнение концертмейстера.

Как подчёркивалось выше, сопровождая солиста (ансамбль), аккомпаниатор должен точно знать каково значение партии сопровождения в каждый момент звучания музыки. Определение значения аккомпанемента влияет на выбор звучания в соотношении средств музыкальной выразительности в процессе исполнения. При этом необходимо соотносить динамические параметры партии сопровождения и партии солиста с точки зрения его тесситурного положения - как известно, аккомпанемент, расположенный в нотном тексте в тесситуре солиста, то есть совпадающий с ней по высотным характеристикам звука, требует ослабления его звучания в исполнительском процессе.

В моменты музыкального развития роль сопровождения достаточно определённа - оно выступает как помощник солистов в достижении драматургически важных целей. К ним относят эмоциональные подъёмы и спады, кульминацию, коду и т. д. Аккомпаниатор в некоторых моментах ведёт за собой солиста, наполняет содержание эмоциональностью и выразительностью, помогает более яркому выражению музыкального образа. Когда же в партии солиста мы наблюдаем ведущее значение, концертмейстер должен его поддерживать с точки зрения развития драматургии музыкальной формы. В данном случае мы обращаем внимание на функциональную сторону работы аккомпаниатора в исполнительском процессе в связи с тем, что в практике ансамблевого исполнительства нередко происходит несовпадение эмоциональных партитур солиста и концертмейстера. В этом случае как раз и даёт себя знать обозначенное нами выше отсутствие слышания целостности партитуры (всех линий музыкальной фактуры).

Аккомпаниатор должен создавать единое целое в общем звучании партий солиста и сопровождения, учитывая при этом характеристику сольной партии с точки зрения динамики, звуковых нюансов и функциональную роль аккомпанемента. Эта целостность включает драматургически точное исполнение вступления и заключения

произведения, полное соответствие аккомпанемента партии солиста с точки зрения идейно-эмоционального содержания музыки, выверенное использование всех средств музыкальной выразительности в совместном звучании с сольной партией.

Итак, подводя итог сказанному, повторим, что существует ряд необходимых знаний и умений, которыми должен владеть концертмейстер для успешной самореализации в своей профессиональной деятельности. Это:

- глубокие познания в области музыкального искусства и наличие широкого общего кругозора;
- знание теоретических и практических основ концертмейстерской деятельности;
- профессиональное владение инструментом;
- знание основ профессиональных требований к музыкальным специальностям (дирижёрам, инструменталистам, вокалистам) и др.

Далее кратко остановимся на аспектах профессиональной подготовки, формирующих необходимые концертмейстерские навыки. Одной из задач в овладении навыками аккомпанирования является развитие музыкально-творческих способностей. Известно, что способности разделяют на общие и специальные. Специальные способности связаны с требованиями конкретной деятельности. К разряду специальных относят музыкальные (художественные) способности, которые определяются наличием таких свойств, как творческое воображение и мышление. Особенности данных свойств позволяют выделить в явлениях действительности то существенное, что позволяет обобщить и конкретизировать художественный образ. Для концертмейстера, как для музыканта, необходимо умение определять содержание музыкального произведения, то есть раскрывать особенности, выявлять характеристику музыкального образа, что предполагает наличие развитого творческого воображения и мышления. Это обусловлено задачей интерпретации авторского замысла, необходимостью помощи солисту в раскрытии художественного образа, дополнения его партии различными художественными штрихами и нюансами.

Другой музыкальной способностью является развитое эстетическое чувство, позволяющее эмоционально отзываться на музыку. Концертмейстеру в процессе детального изучения произведения всегда требуется умение определить его эмоциональную составляющую, выстроить эмоциональную партитуру передаваемой слушателям музыки и помочь в этом солисту.

Музыкальные способности включают и наличие волевых качеств личности, важных и значимых для аккомпаниатора, поскольку обеспечивают претворение замысла, несмотря на встречающиеся трудности и препятствия. Также как исполнительское искусство в целом, концертмейстерское искусство требует навыков публичного выступления. Это артистизм, умение подчинять свой психологическое состояние главной сверхзадаче исполнителя, умение поддержать солиста и др.

Для овладения аккомпаниаторскими навыками необходимо знание теоретических основ концертмейстерства – его специфики, задач, проблем. Важной задачей в развитии умения аккомпанировать является освоение практики концертмейстерской деятельности. Исполнительская практика приобретается в концертных выступлениях, конкурсах, театральных постановках, смотрах художественной самодеятельности и др. Это работа с певцами, хоровыми коллективами, вокальными ансамблями и т.д. Она помогает развитию ансамблевого чувства, связанного со слышанием своей партии в одновременном звучании с партией другого.

Изучение музыкального искусства актуально в становлении музыканта любой специальности. Знание большого объёма произведений музыки способствует свободной ориентации музыканта во всех стилях и жанрах, расширяет его музыкальный кругозор, что, в свою очередь, сказывается на уровне исполнительского мастерства. Очевидно, что пианист, знающий двадцать романсов С.В. Рахманинова, будет исполнять аккомпанемент к вокальному сочинению данного композитора иначе, чем знающий два его романса.

Одной из задач в процессе профессиональной подготовки концертмейстера является формирование его мировоззрения. Эта задача связана со становлением эстетических и философских взглядов музыканта, от направленности, глубины, содержательности которых зависит духовно-нравственный уровень исполнителя и соответственно уровень воздействия его исполнительского мастерства на слушателей.

Эффективности подготовки способствует установление межпредметных знаний, поскольку без прочной опоры на знания в области теории, гармонии, полифонии музыки, без усвоения таких понятий, как стиль, жанр, форма, музыкальный образ, исполнительская интерпретация, невозможно развитие творческих навыков. Занятия по формированию концертмейстерских навыков позволяют углублять и конкретизировать навыки и умения, полученные при изучении других предметов. Профессионализм концертмейстера невозможен без уверенного владения навыками чтения с листа, подбора по слуху и транспонирования. Ценным качеством является и умение импровизировать.

Таким образом, мы видим, что концертмейстерство представляет собой особый вид музыкального исполнительства, требующий специфических навыков и умений. Поэтому овладение искусством аккомпанемента предполагает решение множества профессиональных целей и задач, а это в свою очередь указывает на необходимость серьёзного подхода к формированию концертмейстерских навыков в музыкально-образовательном процессе. Подготовка аккомпаниатора включает рассмотрение и других не менее важных вопросов (например, своеобразие концертмейстерской деятельности в различных видах ансамблей и др.). Нашей же задачей было кратко обозначить основные функции концертмейстера и направления в работе по развитию навыков аккомпанирования.

ЛИТЕРАТУРА

1 Кубышева Е.И. Концертмейстерский класс: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

2 Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Избранные труды: в 2-х тт., т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

СУРИНОВА А.Л.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РУССКОГО РОМАНСА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В истории художественной жизни России XIX века романсу принадлежит особое место. Являясь неотъемлемой частью отечественного музыкального искусства, романс, быть может, в большей мере, чем другие жанры, и, прежде всего благодаря своему камерно-лирическому характеру, оказался созвучным духовному складу русской души, ее неистребимой романтической сущности. В вокальном творчестве А. Варламова, А. Гурилева, П. Булахова, А. Алябьева зазвучали излюбленные русским человеком интонационные обороты, знакомые с детства, словно взятые из колыбельных песен, народных напевов, удалых плясовых.

Русские романсы первой половины XIX века создавались, как известно, не для исполнения в концертах. Их назначение было более скромным: будить чувства прекрасного у узкого круга людей, встретившихся в непринужденной обстановке дружеского собрания, в кружке или салоне, зачастую просто за праздничным столом. Отсюда и появление традиции не только петь романс, сколько напевать, не только чувствовать музыку, а петь эмоционально страстно и устремлено, что отнюдь не означает допустимость музыкальной и вокальной небрежности в его исполнении. Напротив, превращение камерного исполнения романса в акт высокотворческий, отмеченный достоинствами задушевной песни и одновременно филигранной вокальной техники, до сих пор представляется труднейшей задачей даже для опытных певцов.

Значительную, едва ли не главную роль в проникновении фольклора в отечественную профессиональную музыку сыграл русский романс первой половины XIX века. В романсах культивировались интонации народной песни, и складывалась такая художественная традиция, в основе которой лежал определенный тип мелодии гармонического склада с достаточно четкой сбалансированностью народно-песенного и профессионального начала. Ярким примером является романс Варламова «Красный сарафан». В нем при пластической мелодии, в которой слышны интонации бытовой прозаической речи, наряду с куплетной формой используют вариационный принцип, фольклорная природа которого не вызывает сомнения, а гармония ясна и выразительна. Музыкальная ткань тонко сливается с текстом.

Широкому распространению романса в различных слоях русского общества способствовало изначально присущая значительной части его образов театральность – качество, которое в последствие оказало влияние на развитие драматического начала в русском музыкальном искусстве. Примером может служить романс Даргомыжского «Старый капрал». В основе его лежит социальный конфликт, никогда еще с такой обличительной силой не проявлявшейся ни у одного русского композитора. В романсе описана жизнь капрала, полная благородства и человеческого достоинства, которая является примером для молодых солдат. В аккомпанементе звучит с одной стороны боевой, походный марш, с другой – в нем слышны траурные звуки похоронного шествия.

При этом наибольшую драматическую нагрузку несут эпизоды, написанные в мажоре, на строку – рефрен: «В ногу, ребята! Раз, два! Грудью подайся! Не хнычь, ровняйся! Раз, два!» ритм строевого шага оттеняет драматизм ситуации, подчеркивает ее фатальный характер. Здесь в область песни – романса входит драматический монолог – сцена: «В ногу ребята идите! Полно, не вешать ружья!».

Характерно для русского романса часто встречающееся несовпадение полного грусти и даже трагического поэтического текста с его мажорным музыкальным воплощением, что драматизирует музыкальное содержание и впоследствии становится приемом в творчестве многих композиторов. Примером могут служить романсы Даргомыжского «Я вас любил» и «Мне все равно», где мажор олицетворяет несбыточные мечты лирического героя и потому служит романтизации образа. Фактура во многих «мажорных» романсах отличается изысканностью ажурной отделки: как правило, в партии фортепиано эффект удвоения и употребление басового регистра сведены до минимума. Реже встречается использование минора в качестве светлого, жизнеутверждающего средства выразительности. Как правило, это наблюдается в произведениях, где необходимо подчеркнуть волевое, динамическое начало в образе. В романсе Булахова «Ты скоро меня позабудешь» стихи полны уныния и печали, а мелодия и аккомпанемент, жанровой основой которого является вальс, звучат оптимистично.

Как утверждают исследователи (В.А. Васина-Гроссман, М.А. Овчинников), стихия цыганской песни оказала прямое влияние на русский романс, особенно в творчестве Варламова и Гурилева. В романсе Варламова «О, не целуй меня!» поступенное восходящее и нисходящее движение мелодии вызывает эффект частоты дыхания, неукротимого и неутоленного желания, что создает настроение растущего волнения, усиливающегося благодаря безостановочному аккомпанементу, словно отсчитывающему пульс страстного сердца.

Русскому романсу чужда нарочитая интеллектуальность, рассудочность, мнимая философичность, но чувства в нем всегда слиты с мыслью и именно это слияние рождает неповторимость художественного образа. И здесь особую роль играют вступления, заключения, интерлюдии, в которых углубляется идейно-эмоциональное содержание романса. Например, в романсе Варламова «На заре ты ее не буди» мелодия рождает сердечную интонацию не то вздоха, не то мольбы, столь характерную для теплых, отнюдь не театральных чувств. В заключении этого романса продолжается очарование лирического художественного образа.

Отличительной чертой русского романса является следующая особенность: при довольно часто встречающейся сентиментальности текста, музыка, как правило, имеет характер далеко выходящей за рамки грез и мечтаний, насыщая поэтические образы самым разнообразным жизненным содержанием. Так, в романсе – исповеди Булахова «Гори, гори моя звезда» раскрывается духовный мир человека, его чувства, надежды, стремление к нравственному возрождению.

Композиторам этого периода присущ лаконизм выразительных средств, фактура романсов не изобилует многообразием мелодических линий, развитой полифоничностью, одновременным использованием всей многообразной тембровой палитры инструмента. В романсе Варламова «Парус» мы видим, что аккомпанемент написан в ритме танца болеро с простейшим аккордовым изложением – это ярко подчеркивает драматическое напряжение мелодии, которая близка интонациям городского фольклора и неаполитанской песни с ее яркими возгласами.

Если проводить параллели с литературными жанрами, то романс у композиторов этого времени с известной долей условности может быть сопоставлен с рассказом, новеллой, балладой. Например, романс Алябьева «Нищая». Он рисует образ обездоленного человека: в прошлом – знаменитой певицы, в настоящем – жалкой, нищей старухи. Пронзительный психологизм образа достигается за счет предельного насыщения мелодии интонациями речевой выразительности.

Некоторые романсы представляют собой музыкальные картины – эпизоды, взятые из реальной жизни. В качестве примера приведем романс А.Гурилева «Песня ямщика». Удальство, бахвальство, мгновенно переходит здесь в грусть и робость, наступающую в

минуту признания в нежном чувстве к «зазнобушке». Характер лирического героя здесь близок душевному складу русского человека с его разноречивостью и глубиной чувств. В качестве метроритмической основы Гурилев избрал русскую пляску.

Многие романсы звучат как монологи, адресованные всем слушателям. Так, романс Варламова «Что мне жить да тужить» звучит вызовом судьбе, страданием напоказ, в нем слово раскрывает подлинную безутешную печаль героини, что резко контрастирует с разудалым характером музыки.

В творчестве русских композиторов одно из самых видных мест занимают романсы в танцевальных ритмах, такие как: вальс, русская пляска, мазурка, полонез. Часто они используются вне какой-либо конкретной связи с содержанием романса: романс А. Варламова «Улетела пташечка» (полька), А.Гурилев «Вьется ласточка сизокрылая» (вальс), А. Даргомыжский «Мне минуло 16 лет» (мазурка), А. Гурилев «Радость душечка, красно девушка» (вальс), П. Булахов «Не хочу» (русская пляска).

Широко распространен тип сопровождения, который близок по изложению к многоголосной хоровой партитуре. Вокальная партия здесь является главенствующей, иногда уступая пальму первенства аккомпанементу (когда этого требует логика развития художественного образа). В некоторых романсах есть интерлюдии - проигрыши, которые напоминают самостоятельные развернутые музыкальные эпизоды, где чисто инструментальными средствами выражена главная идея романса. Характерным примером является произведение А. Варламова «Отойди».

Говоря об аккомпанементе в этих сочинениях вокального жанра, необходимо подчеркнуть отсутствие в них сколько-нибудь значительных виртуозных трудностей. Это является характернейшей особенностью жанра русского романса первой половины XIX века, как бытового романса, предназначенного для любительского музицирования. Этим объясняется использование в аккомпанементе простых лаконичных средств музыкальной выразительности.

От певца требуется сердечная любовь к романсу, при которой становится возможным одухотворенное исполнение и передача чарующего колорита музыки. А это рождает у слушателя чувства родства со своим народом.

Святая святых романса - нерасторжимое единство фортепиано и голоса, выражающееся в единстве всех средств музыкальной выразительности, что является важнейшей чертой его художественной стилистики. Фортепианная партия может быть истолкована как хоровое и как инструментальное сопровождение голоса, и все же здесь точнее говорить о весьма изящном подражании средствами пианистического искусства этим видам музыкального аккомпанемента.

Необходимо упомянуть еще об одной особенности лучших образцов русского романса. Слушая исполнение того или иного сочинения, часто создается ощущение принадлежности музыки и текста самому исполнителю. Быть может, такое восприятие рождается из-за того, что в нем много импровизационного «воздуха», неограниченных возможностей толкования текста, эмоционального богатства и выразительных музыкальных интонаций. В результате создается единый неповторимый образ, всегда оригинальный и легко запоминающийся, который становится близким и дорогим каждому восприимчивому к музыке человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васина-Гроссман В.А. Русский классический романс XIX века. - М.: Издательство академии наук СССР, - 1956. - 11-137с.
2. Доливо А. Певец и песня. - М.: Гос. муз-е изд-во, 1948. - 91-168с.
3. Келдыш Ю.В. История русской музыки. - М.: Гос. муз-ое изд-во, 1957. - 171-204с.
4. Овчинников М.А. Творцы русского романса. - М.: Музыка, 1988. - 160с.

КОЛЧЕВА Э.М.

ПТИЦЕДРЕВО ВАЛЕРИЯ БОГОЛЮБОВА

«Она означала изысканную, символическую форму поисков совершенного,
возвышенную алхимию, приближение к внутренне единому
над всеми его ипостасями духу, а значит – к богу».

«...фигуры и формулы Игры... устремлялись к совершенству,
к чистому бытию, к сбывшейся целиком действительности».
Г. Гессе. Игра в бисер

Художник Валерий Боголюбов – своеобразная и уникальная личность в современном марийском изобразительном искусстве. Начиная с 90-х годов, он активно развивает собственную философско-художественную концепцию. Художник конструирует свой мир, синтезируя умозрительные рассуждения и жизненные наблюдения, объективно-аналитические и художественные исследования, опыт личного духовного познания и откровения Учителей. В. Боголюбов - философ платоновского склада, устремленный в трансцендентный мир эйдосов, или по Юнгу архетипов. Его интересует вечная неизменная сущность Бытия, вне ее развития и изменчивости. Даже когда художник выстраивает процесс, мы видим явление не в динамике, а в том, каков смысл объекта, его квинтэссенция в данном конкретном состоянии в данный отрезок времени. Сегодня Валерий Боголюбов излагает кистью не просто свои мысли, но свое целостное философско-религиозное учение.

Еще в 1991 году С. Червонная отмечает «богатую колористическую культуру» этого художника. Эта черта и обусловила особенности творческого поиска мастера. Авторская визуальная символика закодирована в систему цветных квадратов: четыре тона по вертикали и три их оттенка по светлоте по горизонтали. Соответственно складывается их символический смысл: мир предков, прошлого, корней заключен в оттенках красного, мир здешний, земной – это оттенки зеленого, мир воздушный, духовный - синие. мир солнца, высшей энергетики, божественного начала – желтые. Горизонтальное разделение подразумевает утро, начало, юность, выраженные в более светлых тонах, в то время как день, зрелость, сила воплощаются в самых интенсивных оттенках в центре и, наконец, вечер, завершение передаются наиболее темными оттенками. Художник проводит своеобразный «спектральный анализ», выстраивает цветовую структуру жизни человеческого рода. Но за анализом всегда следует синтез, и тогда из своеобразного пасьянса, Игры с уже созданным, рождается новый Образ.

Так прорастает, расправляя крылья Птицедрево (Ил.1). Этот образ замечателен тем, что синтезирует идею укорененности, обусловленности с идеей свободы, являя тем самым зрителю идею целостности. Он становится обобщенным воплощением духовных исканий мастера, выражением идеи процесса индивидуации и обретения

самости личностью, а потому созданная художником система картин может быть интерпретирована и как единый человеческий организм, в котором каждая работа представляет собой отдельную клеточку или орган.

В поисках собственной цельности человек решается на эксперимент, он вскрывает свое нутро, следуя принципу древних: «Познай самого себя». Человек удаляет из себя все материально-временное, обнажая бездонность своей сущности, и первое с чем встречается пилигрим духа – это собственные родовые истоки. Это первый уровень в философской иерархии художника. Три работы передают эту мысль автора: «Семья» как знак личной истории человека, картина «Мать Чавайна» превращается в символ национального прошлого, и картина «Вечер» как встречный шаг Истории к страждущему. Старуха-мать, вскопавшая грядки ждет на закате своего сына-сеятеля, которого память сердца ведет к родному очагу.

Так начинается личная, индивидуальная история каждого: «Прошлое входит просто, шаркая о порог». Об этом повествует полотно «Мой дом». Дом – это космический символ, уменьшенная модель вселенной. Это и Храм, и центр Мира, это святилище Рода. Каждая часть дома символична: стены – защита, у художника эта идея сопрягается с мыслью о предках, которые и есть наша защита, из них-то и «вырастают» стены отчего дома. Голубые глазницы окон глядят на нас ликами родителей не только с этой работы, но и с расположенной рядом картины «Судьба». Их форма и цвет ассоциативно отсылают нас к классике, мы понимаем, что там открывается человеку безбрежный мир. Золотисто-синим перекрестьем божественного и духовного образуется судьба человека, ее начало ведет отсчет от извечного акта высаживания ростков, возделывания собственного пути. Картина «Весна» удивительно гармонична по композиции, лаконична и емка по своему содержанию. Осмыслив собственные основания, человек получает возможность перехода на новый уровень, ключом к которому является картина «Вознесение». Ее ирреальный, красноватый фон, в котором фигуры почти растворены, говорит нам о максимальной активности этого состояния.

Новая, «земная», ступень выводит человека на размышления о собственных деяниях. Здесь мы обнаруживаем в первую очередь идею освоенного, обжитого пространства. Это – двор («Суббота»). Уже в этом пространстве мы встречаем две грани бытия: тепло и холод, свет и тьму. Здесь они представлены в гармоничном единстве, что подчеркивается даже плавной линией забора. Само название картины, момент времени – зимний вечер – также постулируют непротиворечивость и необходимость этого единства.

Главный герой на этом уровне выступает перед нами в двух ипостасях: человека и лошади. Органическая связь этих образов подчеркнута тем, что автор в двух сходных картинах взаимно меняет окраску персонажей с белого на оранжевый. Конь является одной из аллегорий человека, это символ Героя, в тоже время конь означает природное начало, связь человека с Природой. Видимо, потому картины на эту тему представлены на этом уровне. Важно охранять и культивировать свою природу, чтобы иметь возможность в дальнейшем подняться к собственному духу. Эту мысль автор раскрывает, в том числе средствами цветовой символики. Белый цвет традиционно понимается как символ чистоты, у марийцев белый конь – жертвенное животное, оранжевый цвет философа Боголюбова – цвет активности и зрелости божественного уровня. Синий цвет, цвет духовности на картине «Мальчик и лошадь» смешиваясь с зеленым, земным становится тем полем, где пребывают, вызревают две грани человеческой натуры. В работе «Поцелуй Земли» этот цвет становится знаком воды, живительной энергии Земли, к которой припадает герой, чтобы набраться сил.

Его дальнейший путь связан с расширением границ его деятельности. Человек уходит («Бегущая»), вернее, выходит за рамки, очерченные предыдущим опытом и привязанностями, он обретает новые связи. Закрывшись от мира глухими стенами и забором, покинутый дом смотрит вдаль пустыми глазницами («Песня о Родине»),

лишь фасад его озарен трепетным ожиданием. Бродит рядом ждущий возвращения хозяина розовый жеребенок и, видимо, дерево у дома на самом деле просто мертвый столб. Но возвращение человека неизбежно. Слева на полотне автор высказывает свои мысли об этом. Вернувшись, человек соединяет теперь в себе два мира. Он становится пограничьем внешнего и внутреннего опыта. Человек оказывается открыт для нового состояния, обнаруживая способность к глубокому эмоциональному приятию чужого мира, он готов включить его в собственный мир. На линии этого пересечения человек встречает свою первую любовь. Безусловно, цвет героев красно-оранжевый, незримо при этом событии присутствуют старшие поколения. Мир человека начинает структурироваться. Неспешным мерным действом предстает полотно «Свадьба». Золотой солнечный диск в руках танцующей невесты, очевидно, достался ей в наследство от своих предков, это дар и залог дальнейшего развития личностного мира человека, знак высшего божественного уровня.

Теперь человек получает возможность перейти на новую ступень «эксперимента». Обретя «корни» и «ствол» Птицедрево готово дать листву и плоды, воспарив тем самым к небесам. Из аморфной нечеткой туманности начинает закручиваться мироздание («Мир»), возможно, эта активность обозначенного золотистого диска. По другую сторону проступает призрачно-эфемерный контур носителей этого нового мира («Семейный портрет»). Формируется их духовная сущность, «тело». Воплощением женского духовного начала становится образ Матери с младенцем, а мужского – образ Христа. Причем это центральный образ не только данного отдельного уровня, это композиционный и смысловой центр всего Птицедрева, центр креста, образующегося на пересечении «ствола» и центральной горизонтали крыльев-ветвей, а если переводить в антропоморфное измерение, то это и есть уровень грудной клетки, то есть этап, когда начинается Эксперимент. Не случайно работа называется «Воскресение» (Ил.2). Окончательно складывается до двенадцати аспектов структура Мироздания, где и мужчина, и женщина занимают свои ниши. Эта авторская система вызывает ассоциации с христианским типом житийной иконы. В квадратах как в клеймах призрачными очертаниями представлены важнейшие события-вехи, знаки этапов человеческой жизни, в центре перед квадратами предстают сами фигуры. «Клеточки» Мира живут и вибрируют, то сгущаются, то бледнеют, демонстрируя различные качества Бытия. Картина «Мелодия» выявляет качество духовности музыки и музыкальность духовного состояния двух близких сердец. Так человеку открывается путь к Истине, к Богам. Очевидно, ключом к следующему этапу является работа «Врата».

Вот некто в белых национальных одеждах, то ли сам автор, то ли далекий первопредок, а может, божество совершает постоянный извечный ритуал просеивания жизни, из сита первоосновы ее предстают в своем изначальном незамутненном виде («Просеивание муки»). Восстанавливаются гармония и порядок. Этот «поток» первосущностей художник изображает четырьмя слоями насыщенного чистого цвета – желтым, синим, зеленым и красным. Именно из них формируются качественные уровни Бытия, а затем складывается его «житийное» устройство.

Женское начало Мира представлено художником в картине «Вышивальщица». Позой женщина отдаленно напоминает Богородицу, но рука ее осторожно придерживает не младенца, а диск самой жизни, в концентрических кругах которого узнается авторская символика первоэлементов. Женщина вышивает этот диск, то есть создает образ мира, а наполняет ее дыханием жизни, оживляет, мужчина, играющий на древней марийской волынке («Дыхание»). Значимость этих двух актов художник подчеркивает интенсивным оранжевым фоном, в авторской системе означающий день и солнце, а значит наивысшую активность и зрелость. В контрасте с белыми одеждами творящих (а это не только цвет национальной одежды, но и символ чистоты, жертвенности, цвет, вбирающий в себя все цветовое богатство), оранжевый цвет звучит еще ярче, напряженнее, его жар откликается в лицах и руках, окончательно фиксируясь во внешнем круге диска – Космоса. Так происходит перманентный процесс порождения Мира, свершается Бытие.

Автор находит формулу динамического начала Бытия. Центральным образом в этом ряду выступает круг из четырех уровней, ось которого находится на пересечении креста («Вращение»). Каждый уровень имеет свой символический смысл, так, например, центр круга, точка оси своим красным цветом говорит о себе как об источнике активности. Это символ концентрации, источник бесконечного вращения времени и пространства. Сам круг – символ вечности и бесконечности. Объединение круга и точки традиционно означает союз микро- и макрокосма. В истории символики серия концентрических кругов, один внутри другого, обычно означает космос. В христианстве концентрические круги – это духовные иерархии или разные стадии творения, в дзен-буддизме – высшие степени просветления и совершенство в единстве. Сочетание круга и креста является знаком сплава духовного и материального, видения тонких миров, а также символом второго рождения. А потому божественные ипостаси женского и мужского приобретают конкретные, персонифицированные черты. Для художника и философа Валерия Боголюбова они воплощаются в портрете матери и деда, в манере исполнения которых можно проследить визуальные приметы иконописных традиций. Приемы православной иконописи органичны, естественны для философско-живописных высказываний художника, поскольку обращены к Вечному. Будто вишневый омофор Богородицы окутывает платок голову пожилой женщины на «Портрете матери», «Портрет деда» напоминает лик святого.

Окончательную формулу Бытия художник излагает в картине «Наша жизнь». На ней систему квадратов увенчивает описанный выше круг на кресте. Приверженность автора к геометрике, особенно к квадрату, выдает в нем стремление к рациональному упорядочиванию, гармонизации мира через интеллектуальное начало. Оно находит выражение в числовой символике, для В. Боголюбова им оказывается число 12, фиксирующее идею цикла. Последняя, в свою очередь, выражается через форму круга, поэтому на вершине квадратуры обязательно должен быть круг, противоположный квадрату, но и превосходящий его (как и все другие геометрические формы). Это знак Абсолюта и Совершенства. Авторская интенция отступает под давлением объективности, выходя на более диалектичный уровень. Так достигается высшее состояние человеческого духа, которое мастер выразил в картине «Танцовщица» (Ил.3). Белизна, как полнота сущего, прорезанная активными акцентами оранжевого, ритмически упорядоченная стилизованным национальным орнаментом, повествует о высшей радости и свободе.

Итак, эксперимент завершен. Фундаментальные ценности и понятия найдены и синтезированы, они обрели форму. Достаточно сравнить картины «Эксперимент» и «Танцовщица», но нельзя не заметить одно обстоятельство: итог воплощен в женском обличье. В конце Пути художник обнаруживает свою глубинную психическую реальность – Аниму, свою душу, которая всегда противоположна по полу экспериментатору. Укрощенная и раскрытая она дает человеку чувство причастности ко Всеобщему – явленному и трансцендентному – и одновременно это ключ к самому себе. Она изливает свою благодать как ощущение цельности и счастья, по-новому высвечивая ступени нашего опыта, наш рост и полеты, становясь пунктом номер один в Эксперименте. Благодаря ее свету семена нашего Птицедрева обещают прорасти!