

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Институт фундаментальных и прикладных исследований  
Центр теории и истории культуры  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК (IAS)  
Секция гуманитарных наук Русского отделения  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
Центр тезаурусных исследований

# **ТЕЗАУРУСНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Сборник научных трудов*  
**Выпуск 24**

**Под общей редакцией  
профессора Вл. А. Лукова**

**СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК**

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА**

**IX Международная научная конференция  
Москва, 15–17 ноября 2012 г.**

*Доклады и материалы*

**Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры»**

**Москва  
2012**

УДК 009(001/2)(001/8)(008)

ББК 71в6+83.3(0)+60

Т 29

*Выполнено по проекту  
«Тезаурусный анализ в гуманитарном знании»  
(грант Российского гуманитарного научного фонда № 12-33-01055)*

*Печатается по решению  
Института фундаментальных и прикладных исследований  
Московского гуманитарного университета  
и Русского отделения Международной академии наук  
( IAS, Австрия)*

**Т 29 Тезаурусный анализ мировой культуры** : сб. науч. трудов. Вып. 24 : Специальный выпуск : **Высшее образование для XXI века**: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г. : Доклады и материалы. Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры» / под общ. ред. Вл. А. Лукова. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. — 78 с.

В сборнике публикуются материалы научного симпозиума, проведенного в рамках IX Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века».

УДК 009(001/2)(001/8)(008)

ББК 71в6+83.3(0)+60

*Ответственный редактор  
заслуженный деятель науки РФ,  
доктор филологических наук,  
профессор Вл. А. Луков*

© Авторы статей, 2012.

© МосГУ, 2012.

**Тезаурусный анализ конструирования телевидением культуры  
Происходящего: проблема образовательного минимума  
и иллюзии образованности**

*М. В. Луков*

*(Гуманитарный институт телевидения и радиовещания  
им. М. А. Литовчина)*

**The Thesaurus Analysis of Constructing of the Culture of the Ongoing by Television: the Problem of an Educational Minimum and Erudition Illusion**

*M. V. Lukov*

*(M. A. Litovchin Institute of TV and Broadcasting for the Humanities)*

Проблема образовательного минимума и иллюзии образованности — одна из центральных проблем высшего образования, которая особенно остро встает в наши дни. В XXI веке, когда культура Происходящего уже утвердилась и продолжает вносить свои коррективы в формирование человека и личности, особенно важным становится исследование как самой этой культуры, так и механизмов ее конструирования. Тезаурусный анализ позволяет нам через понимание наиболее общих явлений в сфере культуры Происходящего определить методологические основы образовательных процессов в высшей школе.

Происходящее — новое понятие философии культуры, лишь недавно приобретшее терминологическое значение (Ильинский, 2006) и требующее углубленной разработки. Актуальным представляется и раскрытие содержания философского понятия, и изучение самого феномена, им обозначаемого. Его суть видится в переходе от культуры повседневности к культуре Происходящего и в социокультурном конструировании этого процесса. Обосновывая это положение, нужно учитывать, что в мире начался масштабный переход от индустриальной цивилизации к цивилизации информационной (или постиндустриальной). Общий смысл изменений (как утверждают А. Тоффлер, Д. Белл, А. Турен и другие теоретики) таков: если раньше власть была в руках у тех, кто владел промышленностью (фабриками, заводами и т. д.), то в новой цивилизации власть будет

у тех, кто владеет источниками информации и новыми технологиями.

В этих условиях принципиально усиливается значение социокультурного конструирования реальности (Бергер, Лукман, 1995), что в информационной цивилизации достигается при активном участии СМИ. Из средств массовой информации в современных условиях лидирует телевидение. Ни радио, ни печать, ни Интернет не дают такого мгновенного охвата аудитории, какое имеет телевидение. Однако телевидение, как и другие СМИ, — вовсе не только инструмент созидания, но и мощный инструмент разрушения, духовно-нравственного порабощения человека.

Необходима концептуальная разработка Происходящего как философской категории, описывающей новую действительность, актуально и выявление значимости телевидения как социокультурного феномена для понимания культурных процессов в условиях становления информационной цивилизации, при этом необходимо выявить характер взаимодействия телевидения со всем зданием культуры Происходящего, понять сущностные основы конструирования телевидением этой культуры.

Философская, культурологическая и социологическая разработка понятия «повседневность», осуществленная Г. Зиммелем, М. Хайдеггером, Э. Гуссерлем, Г. Маркузе, А. Лефевром, А. Хеллер, А. Шютцем, П. Бергером, Т. Лукманом, Ж. Бодрийяром, школой «Анналов» (Блок, Бродель, Ле Гофф), школой «новой этнографии» (Фрэйк, Стюртевант, Псатас) и развившим ее идеи Г. Гарфинкелем, а в отечественной науке Л. Г. Иониным, Н. Н. Козловой, А. В. Костиной и многими другими исследователями, за редким исключением (например, у Г. Маркузе, в отечественной культурологии — у А. В. Костиной) связана с прошлыми эпохами или народами, оставшимися на ранних стадиях развития общества. Обращение к современности вызвало к жизни концепцию философии Происходящего, которая разрабатывается И. М. Ильинским и его последователями (Вал. А. Луков, Вл. А. Луков, Н. В. Захаров, Ч. К. Ламажаа и др.). Они опираются на обширную литературу по вопросам культуры повседневности, выявляя новые черты повседневности, причем показывая, что модернизационные процессы нередко переплетаются с архаизацией культуры (см., напр.: Ламажаа, 2012). И это позволяет

им не порывать с традицией исследования культуры повседневности.

В исследовании роли телевидения в современном обществе немало сделано как зарубежными, так и отечественными учеными. Ранние исследования скорее рассматривали телевидение как техническую новинку. Масштабное осмысление телевидения как значимого феномена цивилизации началось после того, как М. Маклюэн опубликовал книгу «Гутенбергова галактика» (1962), где утверждал, что на смену власти книгопечатанья, культуре, основанной на чтении книг, приходит «Галактика Маркони» — современная электронная цивилизация, вслед за чем современный мир определил как «глобальную деревню», в которой главным средством коммуникации, информации и управления стало телевидение. Огромное влияние на культурологическое осмысление телевидения оказал и Г. Маркузе. В своей книге «Одномерный человек» (1964) он характеризовал телевидение как один из главных инструментов манипуляций со стороны государственных структур сознанием человека, превращения его в «одномерного человека», а всего общества — в «одномерное общество», которому следует сказать решительное «нет», провозгласив «борьбу против», «Великий отказ». Некоторые авторы (например, Ж. Марабини) провозгласили Маркузе и Маклюэна глашатаями «новой мировой революции». Два этих имени обозначили два полюса отношения к телевидению: оптимистический (Маклюэн) и пессимистический (Маркузе). Но это был скорее взгляд, чем теория.

Наиболее значимой теорией телевидения можно считать концепцию Р. Вильямса, изложенную им в работе «Телевидение. Технология и структурная форма» (1974). Здесь была обоснована теория телевидения как «потока», разрушающего жанровые и другие ограничения. Появились работы, в которых телевидение рассматривается не как средство коммуникации (основное в концепции Вильямса), а как одна из сложных знаковых систем (Р. Аллен, Дж. Фиске), трактуется в постмодернистском ключе (Ж. Бодрийяр, Дж. Уайвер, Э. Каплан, Ф. Джеймисон). Глубиной социологического подхода к телевидению отмечены взгляды П. Бурдьё. Значительно число работ о телевидении и в отечественной науке.

Наиболее характерный культурологический подход, свойственный как зарубежным, так и отечественным исследованиям, за-

ключается в соотношении телевидения и массовой культуры. Однако более продуктивным может стать подход, суть которого — представить телевидение в связи с другой культурой, в ряде аспектов близкой к массовой, и к культуре повседневности, но вместе с тем иной — с культурой Происходящего. Он пока остается слабо разработанным. Специфика современного развития Происходящего, в частности воплощенная в социокультурном феномене телевидения, во многом остается непроявленной. Отсюда вытекает необходимость исследовать культуру Происходящего через механизмы ее социокультурного конструирования, создаваемые телевидением, что прольет свет на проблему образовательного минимума и иллюзии образованности в высшей школе XXI века. Методологическую и теоретическую основу такого исследования, как представляется, могут составить философские, культурологические концепции и отдельные положения работ по философии культуры М. М. Бахтина, А. Ф. Лосева, В. М. Межуева и др., по исследованию повседневности (Г. Зиммель, Ф. Бродель, А. Шютц, Ж. Бодрийяр, П. Бергер, Т. Лукман и др.), массовой культуры (Х. Ортега-и-Гассет, М. Кастельс, А. В. Костина, Т. Ф. Кузнецова и др.), средств массовой информации (М. Маклюэн, Р. Вильямс и др.). Мы считаем, что в таком исследовании основным методологическим подходом может стать тезаурусный подход, разрабатываемый научной школой тезаурусного анализа мировой культуры (Вал. А. и Вл. А. Луковы, Т. Ф. Кузнецова, И. В. Вершинин, Н. В. Захаров, Ч. К. Ламажаа и др., см.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008).

Итак, ключ к пониманию обозначенной совокупности проблем кроется в тезаурусном анализе культуры Происходящего. Происходящее нами трактуется как актуальная действительность. Категория «Происходящее» осмысливается как базовая категория культурфилософского анализа актуальной действительности. Сущностью Происходящего является вычленяемый субъектом в потоке социокультурного времени пласт одномоментных событий разного масштаба (от рутинных повседневных действий до всемирно-исторических социокультурных трансформаций), который воспринимается таким субъектом как значимый и лежит в основании его конструирования актуальной реальности.

Под «культурой Происходящего» на современном этапе следует понимать весь объем культуры, актуализированный (то есть

оказывающийся в оперативной части тезауруса) в человеческой жизнедеятельности сегодняшнего дня, структурированный по тезаурусному принципу (по основанию «свое» — «чужое») и осознаваемый в аспекте приоритета новизны. В современном мире наметился масштабный переход от господства «культуры повседневности» к господству включающей ее как составную часть «культуры Происходящего». В процессе конструирования культуры Происходящего телевидение играет определяющую роль.

Исследование телевидения позволяет поставить вопрос о существовании особой телевизионной картины мира, отражающей фрагменты научной, художественной, социальной и других картин мира в аспекте их актуального присутствия в современной культуре Происходящего. Иначе говоря, мы в условиях развития СМИ и прежде всего телевидения, все больше имеем дело не с самой действительностью (за исключением ее зоны, непосредственно к нам прилегающей), а с действительностью, преломленной через телевизионную картину мира с ее особым образом организованным временем и пространством, а также тезаурусно организованным телевидением (а не нами) отбором информации о действительности. Отсюда возникает принципиальная возможность увязывания проблем телевидения с проблемами образовательного минимума и иллюзии образованности в XXI веке, когда культура Происходящего уже утвердилась и продолжает вносить свои коррективы в формирование человека и личности. Это позволяет обосновать актуальность исследования культуры Происходящего, механизмов ее социокультурного конструирования для решения проблем высшего образования XXI века.

### **Список литературы**

- Бергер, П., Лукман, Т. (1995) Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медиум.
- Ильинский, И. М. (2006) Между Будущим и Прошлым: Социальная философия Происходящего. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.
- Ламажаа, Ч. К. (2012) Архаизация общества: Тувинский феномен. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ».
- Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Национального института бизнеса.

**Гамлет для глупцов: гамлетизация  
в тезаурусе современной русской массовой культуры\***

*Б. Н. Гайдин*

*(Московский гуманитарный университет)*

**Hamlet for Imbeciles: Hamletization in the Thesaurus of  
Contemporary Russian Mass Culture**

*B. N. Gaydin*

*(Moscow University for the Humanities)*

Споры о курсе и содержании реформ российского образования не утихают уже третье десятилетие. Лучшие умы страны понимают ключевое значение образования для будущего России. Без действительно образованных, мыслящих и способных принимать правильные решения людей у нас не будет ни современной медицины, ни армии, ни науки, а значит, что не будет и суверенного конкурентоспособного государства. Эту банальную и уже горькую мысль понимают почти все, в том числе и те видимые и невидимые силы, которые не заинтересованы в том, чтобы Россия была в числе ведущих мировых держав со своей позицией по отношению к глобальным процессам современности.

«Тихая война в целях оглушения населения» (см.: Ильинский, 2010: 15) ведется по всему миру и Россия здесь, конечно, не исключение, а скорее прекрасный пример того, насколько технологии манипулирования массовым сознанием могут быть эффективны. То, что общий уровень образования в России снижается, уже никто не оспаривает. Очевидно и то, что только лишь повышением размера финансирования выправить ситуацию к лучшему не удастся. Нужны четкие и продуманные шаги по выводу системы образования из затянувшегося кризиса, однако понятно, что выработать, а главное осуществить их за короткий период не удастся. Хотелось бы верить, что у России еще есть человеческий потенциал (см., например: Человеческий потенциал России, 2002; Юдин, Луков, 2007; Информационно-исследовательский портал «Человеческий потенциал России»: электр. ресурс) для укрепления своих позиций, но без адекват-

---

\* Статья выполнена в рамках проекта «Образ Гамлета как константа русской культуры», осуществляемого при поддержке РГНФ (№ 11-34-00221a1).



ной и последовательной политики государства в области образования он, скорее всего, будет исчерпан уже через несколько десятилетий.

Культура России, отражая все тенденции общественной жизни как лакмусовая бумага, также является важным полем борьбы за сферы влияния. Очевидно, что значительная часть информационных ресурсов, которыми пользуются граждане России, сосредоточены в руках тех, кто мало заинтересован в развитии и укреплении лучших традиций отечественной и мировой культуры. Для этого не требуется читать специальной литературы. Достаточно ознакомиться с сеткой вещания большей части телеканалов или пролистать «гламурный» молодежный журнал. Вместе с тем не нужно быть семи пядей во лбу, чтобы понять, что без культурного базиса воспитать и образовать «знающего, понимающего и умеющего» человека невозможно. Только с опорой на традиции культуры человек способен понимать происходящее (см., например: Ильинский, 2005). Никакие высокотехнологичные методы обучения не смогут выработать у человека такую картину мира, которая позволяла бы ему ориентироваться в постоянно меняющейся реальности и отвечать на возникающие вызовы. Без привитой с детства привычки ориентироваться на лучшие образцы национальной и общемировой культуры молодежь может потерять важный источник знаний, необходимых для формирования полноценной личности.

Не секрет, что в последние годы идет тотальное сокращение часов, отведенных на предметы гуманитарного профиля как в школьных, так и вузовских учебных планах. На наш взгляд, такая «чистка», к примеру, курсов по истории литературы обедняет значительную часть представителей подрастающих поколений, оставив лучшие шедевры мировой культуры на периферии их тезаурусов. А это значит, что они будут формироваться под влиянием далеко не лучших образцов глобальной массовой культуры. Это, в свою очередь, неизбежно приведет к снижению уровня культуры населения.

В качестве хорошей иллюстрации того, как сознательно или бессознательно представители современного российского искусства в силу целого ряда причин ориентируются на массовую культуру (см., например: Костина, 2005, 2006), создавая продукты, направленные на удовлетворение зачастую сиюминутного спроса, могут служить примеры использования вечных образов (см. об этом: Лу-

ков Вал. А., Луков Вл. А., 2008; Гайдин, 2008, 2009, 2011). Одним из самых часто эксплуатируемых в современной индустрии развлечения является образ Гамлета.

Мысль о том, что Гамлет и русская культура неразлучны, по-прежнему часто можно встретить в очередной рецензии на новую постановку великой шекспировской трагедии или в статье, посвященной совсем другим, к примеру, политическим проблемам современной России. Действительно, оспаривать это классическое высказывание сложно: Гамлет — константа русской культуры. Но всякая культура временами переживает кризис, соответственно, и ее «опоры» — константы — подвергаются трансформациям, которые в большей или меньшей степени видоизменяют их содержание и тем самым делают их более или менее значимыми для носителей конкретной культуры.

Взяв за основу тезис о том, что константы культуры, представляющие собой наиболее устойчивые и значимые концепты (т. е. особого рода понятия, сочетающие в себе логические и ценностные основания), выполняют в культурно-историческом процессе стабилизационную, регулирующую и ориентационную функции, попробуем проанализировать некоторые тенденции в интерпретации образа Гамлета в современной массовой культуре России.

Рассмотрим два примера рецепции образа Гамлета в массовой культуре постсоветской России (эпизод сериала и экранизацию). В каждом случае образ использован в разном контексте: от формального (т. е. образ использован лишь в качестве аллюзии) до очевидно «шекспировского» (пусть и переосмысленного).

В 1999–2000 гг. на канале «ТВ-6» транслировался комедийный телесериал О.С.П.-студии «33 квадратных метра», десятый эпизод которого носит название «Гамлет, принц дачный» (сценаристы Д. Зверьков, М. Туханин, И. Филиппов). Сериал повествует о повседневной жизни семьи Звездуновых в их квартире и на даче. По сюжету сын Звездуновых Андрей (А. Н. Бочаров) оставлен «на лето» в школе из-за того, что не смог ответить на вопрос по «Гамлету». Его отец, Сергей Геннадьевич (С. Г. Белоголовцев), журит сына:

— Про що хоть спрашивали-то тебя?

— Про Гамлета.

— И ты що? Не мог рассказать про що «Гамлет»?

— Не мог. Про что «Гамлет»?

— Про Гамлета! Ясный купорос, называется же «Гамлет» — про Гамлета, значит.

Сергей Геннадьевич заявляет, что в этой семье «нет Гамлета», а есть «только крокодилы» (подразумевается подшивка популярного журнала). Его теща, Клара Захаровна (П. М. Кабанов), вспоминает, что когда-то давно плакала над картиной (естественно, согласно законам жанра, имеется в виду произведение живописи) со И. М. Смоктуновским, которая изображает, как «все умерли». Глава семейства заключает, что придется опозориться перед соседями и отправляется к соседу Тофику (М. Г. Щац) за томиком «Гамлета». Тот под «Гамлетом» понимает реального человека по имени Гамлет, когда же Сергей уточняет, что имеет в виду книгу, тот возмущенно отвечает, что книг не читает, поскольку в метро не ездит. В ответ на вопрос о содержании Тофик заявляет, что не хочет читать книг «про армян», и советует сходить в библиотеку. Однако сегодня выходной, и Тофик предлагает Сергею залезть туда через окно. После непродолжительных уговоров тот соглашается. Тофик звонит в милицию и сообщает о взломе поселковой библиотеки. Сергей возвращается и задает вопрос о том, кто написал «Гамлета». Тофик отвечает: «Что я — Пушкин, что ли»? Сергей решает, что Пушкин и есть автор «Гамлета». Сергея ловит лейтенант / капитан милиции Мегро (П. М. Кабанов). Сергей оправдывается, что сыну задали читать «Гамлета» в школе, но тот не верит, поскольку вчера начались школьные каникулы, и арестовывает его. Тофик рассказывает семье об аресте Сергея. Жена Сергея, Татьяна Юрьевна (Т. Ю. Лазарева), плачет и рассказывает сыну, что его отец — полярный летчик, что он улетел на задание и пропал. Однако его обязательно найдут, но не скоро. Тот плачет, его отправляют спать. Андрей перед портретом отца сокрушается, что тот обещал взять его на рыбалку, но сам улетел. Портрет отца оживает и смеется над ним. Андрей вспоминает, что отец боится высоты и не ясно, как он может быть летчиком. Портрет-отца (вместо классического Призрака) рассказывает сыну, что его подставил Тофик-бабник. Андрей готов отомстить, портрет-отца опять смеется и говорит, что Андрей — «вылитый Гамлет», ведь теперь в камере он прочитал трагедию Шекспира и восхищен ею. На следующее утро Тофик пытается развеселить семью Звездунных и продолжает раздавать комплименты Татьяне Юрьевне. Андрей рассказывает, что в школе они «проходили про дяденьку, кото-

рый чужого папу замочил, а потом к маме его подкатывал». Тофик не может понять, откуда тот знает о реальной ситуации. Клара Захаровна успокаивает его, говоря, что это ее внук прочитал «Гамлета», прогоняет Андрея погулять, зовет Анжелу забрать его. Тот уходит со словами, что утопит Анжелу, как Офелию («Утоплю ее и все! Офелия, о нимфа!»). Тофик дарит Татьяне золотой кулон, но Андрей подбегает, вырывает и проглатывает его. Андрея увозят в больницу, но рентген не выявил никаких посторонних предметов. Андрей признается, что спрятал кулон в руку. Врач отмечает, что Андрей «еще не такой идиот, каким с виду кажется» (аллюзия на мнимое сумасшествие Гамлета). Клара Захаровна просит Андрея отдать кулон, но тот отвечает, что выкинул его в речку. Бабушка падает в обморок. Тофик не оставляет своих ухаживаний. Андрей возвращается на дачу, сообщает, что бабушка заняла его место в больнице, поэтому кулон не извлекли. Тофик и Андрей «сражаются» в бадминтон за право повести Татьяну Юрьевну в кино. Тофик готовит для Андрея слабительное. Татьяна случайно пьет его, произнеся тост за успех сына. Убегает. Из бокала пьет и Андрей. Тофик смеется и торжествует. Но тут возвращается Сергей Геннадьевич и вливает Тофику приготовленное им пойло в горло («Ступай же отравленная дрянь по назначенью!»).

Приведем еще несколько характерных цитат: «Как говорил один мой тренер по боксу: бить или не бить?» (Сергей Геннадьевич); «В любой культурной семье на чердаке должен быть свой “Гамлет”» (Сергей Геннадьевич); «Ну как же вы не знаете “Гамлета”? Ведь это ж моя любимая картина!» (Клара Захаровна); «Все понятно: в этой семье Гамлет не ночевал» (Сергей Геннадьевич); «Зачем тебе насовсем книга про армян?» (Тофик).

В данном примере образ принца представлен в соответствующем жанру ключе: смешной и нелепый Андрей поставлен в ситуацию Гамлета, но события развиваются по законам «низкой комедии», трагедийное начало превращается в комедийный фарс. Оставлена только канва классического сюжета: здесь нет и не может быть философско-эстетической глубины вечного образа Гамлета. Комедия построена на классических для этого жанра клише: конфликт не приводит к гибели героев, борьба Андрея (Гамлета) и Тофика (Клавдия) ведется не ради «высоких» идеалов, а направлена на решение «низменных» целей и т. д. (см., например: Мокульский, 1931: 407).

Таким образом, это хороший образец того, как сюжет «Гамлета» используется в чисто развлекательных целях.

В 2010 г. на экраны вышел четырехсерийный фильм «Гамлет XXI век» по трагедии У. Шекспира (рабочее название — «Гамлет: история повторяется»). Режиссер и сценарист — Ю. Кара, оператор — В. Семеновых, художники — Ю. Устинов, А. Андреева. В ролях: Гамлет — Г. Месхи, Клавдий — Д. Дюжев, Гертруда — Е. Крюкова, Лаэрт — Д. Козловский, Офелия — Ю. Кара, Полоний — А. Фомин, Горацио — Д. Бероев, Розенкранц — А. Бердников, Гильденстерн — И. Оболонков, Озрик — В. Сухоруков, Призрак — И. Лагутин, Могильщик — А. Джигарханян; и др.

Слоган фильма — «Мистическая готика Шекспира оживает». Режиссер сделал ставку на молодой актерский состав, поскольку, по его мнению, «вопрос “Быть или не быть?” вечный, он стоит перед каждым новым поколением. Но задавать себе этот вопрос надо гораздо раньше, чем это делали герои Кеннета Браны, Лоуренса Оливье или Иннокентия Смоктуновского — надо начинать задумываться об этом с юности» (Русские новости Канн, 2009). В одном из интервью Ю. Кара заявил, что стремился показать «трагедию современного образованного человека, который решается на убийство. Во времена Шекспира кровная месть была оправданна, но надо ли опускаться до уровня убийц, будучи цивилизованным человеком, — вот в чем вопрос» (Дмитрий Дюжев не подошел на роль принца, 2009). На роль Гамлета претендовали несколько сотен актеров, в том числе Алексей Серебряков, Дмитрий Дюжев, Максим Матвеев, Константин Крюков. Выбор режиссера остановился на выпускнике Школы-студии МХАТ (курс К. А. Райкина) 23-летнем (на тот момент) Геле Месхи, для которого это был дебют в кино. При подборе актеров на главные роли велись переговоры и с британским актером Джудом Лоу, которому предлагалась роль Клавдия, но тот не принял предложение, поскольку уже репетировал «Гамлета» на подмостках лондонского театра «Донмар Вест-Энд» (*Donmar West End*).

Герои фильма, одетые в костюмы современной готической субкультуры с характерным гримом (выбеленные лица, подведенные глаза) предаются стандартным развлечениям значительной части современной молодежи: танцы полуобнаженной толпы в ночных клубах под грохот музыки (Deer Purple, Токио), бесконечные фейерверки, гонки на спортивных машинах и т. п.

Актеры в целом говорят нарезками из классических русских переводов «Гамлета»: М. Л. Лозинского («Мой государь, // Дозвольте мне во Францию вернуться», «...опасней и вредней // Укрыть любовь, чем объявить о ней»), А. И. Кронеберга («Пусть знает мир, что ты ближайший к трону»), Б. Л. Пастернака («О женщины, вам имя — вероломство!», «С похорон // На брачный стол пошел пирог поминный», «По платью познается человек», «Порвалась дней связующая нить. // Как мне обрывки их соединить!», «Какое чудо природы человек!»); «Ведь щеки шлюхи, если снять румяна, // Не так ужасны, как дела мои» [у Пастернака — «мои дела»]; «Забавно будет, если сам подрывник // Взлетит на воздух»), П. Гнедича («Он человек был в полном смысле слова!»), А. Д. Радловой («Ты был всегда отцом благих вестей»). Однако встречаются и современные авторские вставки на злобу дня. Например: «Тот самый шалопай из Куршевеля», «Так в желтой прессе сделают рекламу ему совсем бесплатно», «За имиджем же надобно следить, чтобы создавать пути для продвижения», «Не должен опускаться я до злых средневековых правил мести», «Слышишь, черствый поп, моя сестра на небо ангелом взлетит, а ты в аду сгоришь», «Ты слишком занят был своими гонками, девчонками, рок-музыкой и прочей суетой» и т. д.

С нашей точки зрения, такой подход режиссера придал фильму еще большую степень «клиповости». В рецензиях на фильм можно встретить мнение, что контраст шекспировского языка с визуальным фоном притягивает, заставляет «углубиться в сюжет, в картинку на экране» (Савченко, 2011). Вот здесь и видна трагедия современности: более важна картинка на экране, чем смысловое содержание реплик актеров.

Если говорить о центральном образе в исполнении Гелы Месхи, то нельзя сказать, что это бездарная интерпретация. Например, монолог «Быть или не быть» в переводе Б. Пастернака, который актер читает обнаженным, сидя на камне в открытом море, словно во сне, ему вполне, на наш взгляд, удался. Однако по большей части из «положительных» оценок этого Гамлета называется лишь его молодость. Гамлет Шекспира — это герой, который возвышается над серым большинством. Гамлет-Месхи же скорей «свой парень» для этого безуданно танцующего Эльсинора. Быть может, он чуть более умен, его речь и мысли более глубоки, но такое ощущение, что он хорошо научился говорить заученными фразами в любом контексте.

Почти на всем протяжении фильма не покидает чувство, что вся ситуация разыгрывающейся трагедии временна: Гамлет пострадает, красиво порефлексирует, а потом действие дурмана (а тема наркотиков в фильме присутствует — Клавдий, посылая Розенкранца и Гильденстерна к Гамлету, дает им пакет с белым порошком) кончится, и он пойдет кутить дальше.

Ю. Кара по большей части не оставляет своему зрителю загадок. К примеру, ясно, что Клавдий приказывает Озрику избавиться от Офелии, т. к. опасается, что безумная дочь Полония сболтнет что-то лишнее, но главная причина — Офелия, возможно, беременна, а еще один наследник злодею не нужен. Характерен и финал: Гамлет и Лаэрт вновь сражаются в гонке. Клавдий приказывает испортить трансмиссию машины Гамлета, но принцу удается не только выжить, но и победить. Взбешенный Лаэрт набрасывается на Гамлета, они сражаются уже холодным оружием, Гамлет закалывает Лаэрта (заметим, что никакой сцены обоюдного прощения в фильме нет). Гамлет видит, что Гертруда словно уснула в кресле, плачет над матерью, подходит Клавдий и наносит удар в спину. Клавдий уже празднует триумф, толпа приветствует его, но Гамлет находит силы и пронзает убийцу. Наступает вечер, появляется Тень отца Гамлета, Гамлет на последнем издыхании сообщает, что не хотел, но ему пришлось опуститься до уровня убийц, но теперь он отомщен, а в ответ слышит: «Я лишь хотел, чтобы ты поднялся над людскою суетой и понял, что тебе судьбою начертано вершить людские судьбы, и быть ответственным за все, что происходит в мире». Гамлет: «Все кончено, отец мой. Бог с тобою! Прощай! Я вижу, дальше — тишина». Призрак: «Погибло наше королевство». На несколько секунд появляется Озрик-Сухоруков. Видимо, он займет трон.

В интервью режиссер открыто признавался, что он «решил осовременить текст, чтобы он был интересен и доступен молодежи» (Левит, 2011).

Даже прекрасные крымские виды не смогли, с нашей точки зрения, помочь режиссеру и актерскому составу привнести в фильм бóльшую степень гамлетизма. Широкого общественного резонанса фильм не вызвал. Среди причин этого можно назвать следующие две:

1) зрители, для кого Гамлет — значимая константа, находящаяся в центре их культурного тезауруса, не нашли в этой трактовке

той степени глубины центрального образа, которая способна вызвать у них значительный интерес. При сопоставлении с классическими трактовками данная интерпретация образа Гамлета первого десятилетия третьего тысячелетия представляется бледной и малоинтересной;

2) зрители, у которых образ Гамлета находится на периферии, или те, кто впервые знакомится с этим вечным образом в данной трактовке, не видят в этом фильме ничего того, что могло бы отличить его от тысяч других фильмов с гонками, взрывами и иными каскадерскими трюками. Содержательная же сторона остается для них малоинтересной и не привлекает к себе большого внимания.

Обвиняют Ю. Кару и в стилистическом плагиате, «так как концепция экранизаций Шекспира в готическом антураже была реализована ранее режиссером Джулией Тэймор» (Казак, 2011). Фильм в целом снят по модели современных адаптаций шекспировских пьес, в которых место действия переносится в наши дни [например, «Ромео + Джульетта» Б. Лурманна с Л. Ди Каприо (1996), телевизионный фильм «Отелло» Дж. Сакса с И. Уолкером (2001), фильмы по «Сну в летнюю ночь», «Макбету», «Много шума из ничего» в рамках цикла телепередач Би-Би-Си (2005) и т. д. (см.: Луков Вл. А., 2009)].

Если говорить в целом, то для подавляющей части феноменов современной русской культуры, в которых так или иначе присутствует образ Гамлета, характерна именно гамлетизация (форма есть, но содержание качественно отлично от того, которое заложил в своем герое У. Шекспир). Гамлетизм же (отличительными чертами которого является глубокая философская рефлексия, сомнение, одиночество, загадочность и т. д.) оказывается чаще всего обойден стороной современными режиссерами и сценаристами. Остается согласиться, что живем мы, по выражению Алексея Вадимовича Бартошевича, в «негамлетовское время» (Бартошевич, 2010: 215).

Однако феномен гамлетизации подтверждает, тем не менее, факт, что Гамлет — константа русской культуры. Константа культуры может видоизменяться, ее трактовка может трансформироваться в зависимости от общественно-исторического и культурного контекста, но она сохраняет свое положение как поле реминисценций и толкований. А это, в свою очередь, позволяет надеяться, что и гамлетизм вновь обретет утраченные позиции в тезаурусе большинства



носителей русской культуры, и что и в XXI столетии Россия обретет своего подлинного Гамлета, за которого было бы не стыдно.

Подобно тому как современные исследователи различают понятия «шекспиризм» и «шекспиризация» (см., например: Захаров, 2008; Луков, Захаров, 2008; Захаров, Луков, 2011, 2012; Луков Вал. А., Захаров, Луков Вл. А., Гайдин, 2012), можно говорить об их частных случаях — «гамлетизме» и «гамлетизации».

Предложим рабочие определения двух этих понятий.

Гамлетизация — принцип-процесс, подразумевающий включение в какой-либо культурный контекст (театральная постановка, кинематографическая версия, переделка и т. д.) отдельных реминисценций, образов, мотивов, части или всей сюжетной конструкции «Гамлета» У. Шекспира (поэтика).

Гамлетизм — идейно-эстетический принцип-процесс, подразумевающий конгениальное развитие философско-культурного содержания шекспировской трагедии «Гамлет», рецепции ее идейного и мировоззренческого контекста.

Если провести параллели с некоторыми известными трактовками XIX и XX столетий, которые навсегда вошли в сокровищницу русской культуры, то целый ряд характерных для России 1990–2000-х годов примеров интерпретаций шекспировского вечного образа в различных переделках, театральных постановках, кинематографических версиях, а также на телевидении может многое сказать о проблемах современного искусства в России. И именно от того, куда пойдет отечественное образование, во многом зависит то, смогут ли будущие поколения их решить или нет.

### Список литературы

Бартошевич, А. В. (2010) Гамлеты наших дней // Шекспировские чтения. Науч. совет РАН «История мировой культуры» / гл. ред. А. В. Бартошевич. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 209–216.

Гайдин, Б. Н. (2008) Вечные образы как константы культуры // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 241–245.

Гайдин, Б. Н. (2009) Вечные образы как константы культуры (интерпретация «гамлетовского вопроса») : Автореф. дис. ... канд. филос. наук, спец. 09.00.13 / Науч. рук. дфн, проф. Вл. А. Луков. М.

Гайдин, Б. Н. (2011) Вечные образы как константы культуры: тезаурусный анализ «гамлетовского вопроса» : Монография. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing.

Дмитрий Дюжев не подошел на роль принца (2009) [Электронный ресурс] // Теленеделя. URL: [http://teleweek.ru/dugev\\_princ](http://teleweek.ru/dugev_princ) (страница не найдена). Архивировано в БД «Русский Шекспир» 28.07.2009 г.: <http://www.rus-shake.ru/menu/news/7411.html> (дата обращения: 8.07.2012).

Захаров, Н. В. (2008) Шекспиризм русской классической литературы: тезаурусный анализ. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Захаров, Н. В., Луков, Вл. А. (2011) Шекспир, шекспиризация : моногр. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Захаров, Н. В., Луков, Вл. А. (2012) Гений на века: Шекспир в европейской культуре: Науч. моногр. М. : ГИТР.

Ильинский, И. М. (2005) Читть прошлое, жить в настоящем, творить будущее // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 6–21.

Ильинский, И. М. (2010) Образование в целях оглупления // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 3–30.

Информационно-исследовательский портал Московского гуманитарного университета «Человеческий потенциал России» / под ред. Вал. А. Лукова. URL: <http://www.hdirussia.ru/> (дата обращения: 1.11.2012).

Казак, С. (2011) Эклектика эклектике рознь [Электронный ресурс] // Новости Крыма. 20.08. URL: <http://news.allcrimea.net/news/2011/8/20/1313845140/> (дата обращения: 2.11.2012).

Костина, А. В. (2006) Массовая культура: аспекты понимания // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 28–35.

Костина, А. В. (2005) Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М. : URSS ; КомКнига.

Левит, А. (2011) Юрий Кара: «На одну из ролей в “Гамлете” я хотел взять Джуда Лоу, но женщины, с которыми советовался, выбрали Дмитрия Дюжева» [Электронный ресурс] // Факты и комментарии. 5.10. URL: <http://fakty.ua/140972-yurij-kara-na-odnu-iz-rolej-v-gamlete-ya-hotel-vzyat-dzhuda-lou-no-zhencshiny-s-kotorymi-sovetovalsya-vybrali-dmitriya-dyuzheva> (дата обращения: 2.07.2012).

Луков, Вал. А., Захаров, Н. В., Луков, Вл. А., Гайдин, Б. Н. (2012) Шекспирсфера (Шекспир, его современники, его эпоха в культуре повседневности) [Электронный ресурс] // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 3 (май — июнь). URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Lukov~Zakharov~Lukov~Gaydin~Shakespeare-sphere/> (дата обращения: 2.11.2012).

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Вечные образы [Электронный ресурс] // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира».

URL: <http://www.world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/3679.html> (дата обращения: 1.11.2012).

Луков, Вл. А. (2009) Экранизации произведений Уильяма Шекспира [Электронный ресурс] // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира». URL: <http://world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/3781.html> (дата обращения: 1.11.2012).

Луков, Вл. А., Захаров, Н. В. (2008) Шекспиризация и шекспиризм // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 253–256.

Мокульский, С. (1931) Комедия // Литературная энциклопедия : В 11 т. / Под редакцией В. М. Фриче, А. В. Луначарского. М. : Изд-во Коммунистической академии. Т. 5. С. 407–430.

Русские новости Канн: заработал российский павильон, представлены «Утомленные солнцем-2» Никиты Михалкова, Юрий Кара рассказал о своем «Гамлете» (2009) [Электронный ресурс] // Российская газета. 15.05. URL: <http://rg.ru/2009/05/15/rusnews-anons.html> (дата обращения: 8.07.2012).

Савченко, О. (2011) «Гамлет XXI век». Странный мир [Электронный ресурс] // KinoCosmos.com. 27.07. URL: <http://kinocosmos.com/article/recen-zii/410-gamlet-xxi-vek.html> (дата обращения: 2.11.2012).

Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерение (2002) : Сб. научных работ / под ред. Б. Г. Юдина. М. : Институт человека РАН.

Юдин, Б. Г., Луков, Вл. А. (2007) Высшее образование и проблема человеческого потенциала России [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». № 1. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1/Yudin&Lukov/> (дата обращения: 1.11.2012).

**Социальные законы в учении А. А. Зиновьева  
и их проявление в волонтерском феномене Крымска  
(тезаурусный анализ)**

*Вал. А. Луков*

*(Московский гуманитарный университет)*

*С. В. Луков*

*(Московский гуманитарный университет)*

**The Social Laws in A. A. Zinovyev's Doctrine  
and their Manifestation in Krymsk's Volunteer Phenomenon  
(the Thesaurus Analysis)**

*Val. A. Lukov*

*(Moscow University for the Humanities)*

*S. V. Lukov*

*(Moscow University for the Humanities)*

Мы называем концепцию социальных законов А. А. Зиновьева учением, поскольку его позиция не может быть соотнесена с другими трактовками социальных законов как их (этих трактовок) развитие или дополнение. Зиновьев в этом вопросе социологии, как, впрочем, и во многих других, стоит особняком и в известном смысле — при всех знаках признания — остается в одиночестве.

Учение Зиновьева о социальных законах изложено в «Логической социологии» — книге, которая двумя изданиями вышла в Московском гуманитарном университете, где он работал в последние годы жизни и вел занятия в Школе Зиновьева. Собственно, понимание социальных законов, представленное в «Логической социологии», соответствует всему строю этой дисциплины как логической обработке языка, «на котором люди думают, говорят, пишут, слушают и читают о социальных объектах, т. е. о человеческих объединениях и о людях как о членах таких объединений, а также логическую обработку методологии исследований таких объектов» (Зиновьев, 2003). Этот по видимости слишком специальный контекст не только не помешал Зиновьеву представить ясное понимание социальных реалий в форме социологической теории, но и придал его постулатам отчетливость и строгость.

Выстраивая логику представления социологических категорий, Зиновьев движется к социальным законам от раскрытия сути людей как «социальных атомов» и далее — к определению «социальных объектов».

Надо отметить, что подобные понятия встречались в социологических теориях прошлого. На идее «атомизма», в частности, строилась концепция города в трудах представителей Чикагской социологической школы. Книга Р. Парка, Э. Берджесса, Р. Д. Маккензи «Город» (Park, Burgess, Mckenzie, 1925) — один из примеров этого. «Атомизм» пронизывает и первый сводный учебник по социологии, вышедший под редакцией Парка и Берджесса и получивший у студентов название «Зеленая Библия» (Park, Burgess, 1921). Однако это не то же понимание людей как социальных атомов, нежели в социологии Зиновьева. Его «атомизм» носит не онтологический, а логический характер. В системе понятий — это кирпичик для построения понятия более высокого уровня, каковым выступает «социальный объект».

Зиновьев пишет: «Социальные объекты по нашему определению суть особого рода объединения людей и люди как члены этих объединений, как социальные атомы. Эти объекты не наследуются биологически. Они искусственно изобретаются, сохраняются (воспроизводятся) и эволюционируют благодаря сознательно-волевой деятельности людей» (Зиновьев, 2003). Из этого, между прочим, следует, что люди как социальные атомы вовсе не люди в их природной (биологической) ипостаси. То же может быть отнесено к трактовке социальных объектов в целом, и этим снимаются параллели понятийного аппарата Зиновьева с таким классиком социологии, как Эмиль Дюркгейм. Базовое понятие социологии Дюркгейма «социальные факты» имеет совсем иной смысл, чем «социальные объекты» у Зиновьева, хотя и те и другие выражают объективную природу социальных явлений. Понимание социальных объектов у Зиновьева учитывает, что они обладают свойствами, отличающими их от всех прочих эмпирических объектов. Это отличие состоит в том, что социальные объекты «обладают интеллектом, волей, способностью ставить цели и добиваться их осуществления, способностью планировать свои действия и предвидеть их результаты, короче говоря — обладают тем, что называют субъективными факторами» (Зиновьев, 2003). Это обстоятельство затрудняет выявление объективного ос-

нования существования социальных объектов. В других контекстах их можно было бы назвать социальными субъектами, но в рамках логической социологии вряд ли это оправдано, поскольку имеется в виду не их влияние на исторический процесс, на социальную и иную окружающую среду, а их положение относительно исследователя. Так что субъектность — лишь свойство социальных объектов, а не они сами.

Понимание социальных объектов как сознательно конструируемых людьми, по Зиновьеву, не означает, будто они суть продукты субъективного произвола людей. Что же об этом свидетельствует? Неумолимое действие социальных законов в бесконечно разнообразном и, казалось бы, нерегулируемом жизненном потоке. Зиновьев утверждает: «Существуют определенные объективные законы, с которыми так или иначе люди вынуждены считаться в своей жизнедеятельности в этом ее аспекте. Эти законы объективны в том смысле, что не зависят от того, знают о них люди или нет (как правило, они о них не знают или не осознают их в качестве именно объективных законов). И что бы люди ни предпринимали, они не в силах отменить факт существования этих законов. Социальные законы суть законы организации людей в их объединениях и их поведения в аспекте этой организации и в ее рамках, — это мы принимаем как определение выражения “социальные законы”, а не как некое эмпирическое утверждение. Это означает, что мы в сфере социальных объектов по нашей воле исследователей выделим что-то и назовем это “что-то” словами “социальные законы”» (Зиновьев, 2003).

Объективность социальных законов специфична. По Зиновьеву, объективные законы «суть законы эмпирических объектов, но сами они эмпирическими объектами не являются. Они сами по себе не возникают, не изменяются и не исчезают... Они не имеют независимого от объектов существования. Об их существовании мы судим не путем их непосредственного наблюдения (их невозможно видеть, слышать, трогать руками), а по их проявлениям в ситуациях с эмпирическими объектами. Они открываются на основе наблюдений эмпирических фактов, но открываются благодаря особого рода интеллектуальным операциям» (Зиновьев, 2003). Важно и уточнение Зиновьева об объективности социальных законов, когда он задается вопросом о том, в каком смысле они объективны: «Тут мало признать объективность в том смысле, в каком мы признаем объективность законов и вообще явлений неживой и до-человеческой живой природы, т. е. в

смысле признания их существования вне сознания исследователей, независимо от воли и сознания исследователей. Проблема тут заключается в том, что социальные законы суть законы сознательной и волевой деятельности людей, но они при этом не зависят от сознания и воли людей. Кажется, будто одно исключает другое, будто тут имеет место логическое противоречие. На самом деле никакого противоречия нет. Тут надо различать два различных явления, а именно отдельно взятые действия людей как эмпирические объекты и законы таких действий. Отдельно взятые социальные действия людей являются сознательно-волевыми, но законы этих действий таковыми не являются. Отдельные действия суть эмпирические явления, которые можно наблюдать непосредственно. Законы же их так наблюдать невозможно. Для обнаружения их, повторяю, нужна особая работа ума, особые познавательные операции» (Зиновьев, 2003).

Здесь-то и есть камень преткновения для значительного числа социологических теорий, которые не вышли за уровень понимания социальных законов как эмпирических обобщений. В этом случае неизбежны противоречия и, в конечном счете, уход от проблематики социальных законов.

Зиновьев решил вопрос о социальных законах на уровне логической социологии как непротиворечивого знания, при этом различая абстрактные законы и их конкретные проявления в частных случаях. «Условия закона в реальности и в исследовании ее никогда не выполняются полностью, а порою не выполняются вообще. Одновременно действует множество законов, которые воздействуют на форму проявления друг друга и даже действуют порою в противоположных направлениях. Потому кажется, будто законы потеряли силу или их не было вообще. В реальности законы действуют как скрытые механизмы явлений и как более или менее явные тенденции» (Зиновьев, 2003).

И все же — о каких законах идет речь? В разделе о социальных законах в «Логической социологии» не дан их перечень, однако обозначен общий принцип и, в частности, представлена такая формулировка «одного из самых простых» (по характеристике автора) социальных законов: «Если человек вынужден выбирать из двух вариантов поведения, которые одинаковы во всем, кроме одного признака, он выбирает тот из них, который лучше для него с точки зрения этого признака» (Зиновьев, 2003). Значение подхода Зиновьева

к социальным законам, на наш взгляд, состоит в том, что строгая логическая формулировка им же переводится на язык обыденных представлений, которые зафиксированы в народных картинах мира в формах фольклора. Таков возможный перевод названного закона на формулу поговорки «Своя рубашка ближе к телу» и других, выражающих эгоцентрическую направленность человеческих действий и мыслей о них. (В тезаурусном подходе проводится близкая идея о построении тезауруса как ориентационного комплекса социального субъекта по основанию «свой-чужой-чуждый» (Луков, Вал. А., Луков, Вл. А., 2008).)

В то же время представляется существенным в круг социальных законов отнести и тот (или — и те), который выражает полную противоположность эгоцентрической основе представленного выше закона. Мы бы предложили такую его формулировку: «Если человек признает, что ситуация в социальном объекте, к которому он принадлежит как его часть (элемент), нарушает или может нарушить жизнеспособность этого объекта, он (человек) предпринимает действия по поддержанию жизнеспособности социального объекта, независимо от того, выгодны ли они лично ему или нет».

Специфика действия такого закона состоит в том, что он в конечном счете выражает особую значимость для функциональных систем (в таковой следует рассматривать общество) *взаимосодействия* их подсистем. Взаимосодействие (термин, введенный П. К. Анохиным для характеристики биологических функциональных систем) свойственно для различного рода природных сообществ и человеческих общностей. В нем эгоцентризм встречает противодействие, выдвигая на передний план альтруизм, который, тем не менее, диалектически связан с эгоистической ориентацией человеческого поведения.

«Альтруистический закон» (назовем его так) может быть представлен и как простое усложнение «эгоцентрического закона», поскольку в конечном счете нарушенная жизнеспособность большего социального объекта не может не наносить удар по жизненным интересам меньшего объекта. Но это не работает в ситуации, когда защита большего социального объекта достигается сознательной гибелью «ради идеи» меньшего объекта. Здесь эгоцентристская мотивация не приемлема.



Поводом для выделения «альтруистического закона» в качестве социального закона стали события лета 2012 г., когда российский город Крымск был фактически разрушен мощным потоком воды, что привело к гибели сотен (а возможно — тысяч) людей. Со всех концов страны стихийно началось движение волонтеров, которые поехали в Крымск спасать людей (Среди волонтеров был Сергей Луков). Статистики волонтеров не велось, но речь идет о тысячах людей, в основном молодых, в большинстве студентов, аспирантов — людей с высоким уровнем образования и без профессиональной подготовки к работам, которые им пришлось выполнять.

Приведем фрагмент из наблюдений участника событий над деятельностью волонтеров, опубликованные в Интернете: «Есть центральный лагерь под названием “Волонтеры”, он находится в центре города, там очень много разных людей... Я вам честно скажу: лагерь, в котором стоят ребята, которые в Москве могут полить друг друга грязью, рассказать какие-то истории, что “вот эти все сволочи”... Но там люди пахали! Я видел, как люди вставали в 6–7 утра, выходили на работу максимум в 8 утра и приползали в 10 вечера. Уставшие, замученные, и им неважно было, это человек из проправительственных каких-то молодежных организаций, человек-националист или человек-еврей, кто угодно — им было все равно, они понимали, что рядом с ними люди» (Крымск глазами волонтеров, 2012).

Особенность ситуации, которая позволяет от осмысления работы волонтеров в Крымске переходить к формулированию социального закона (а надо учесть важное замечание Зиновьева: «Закон может быть открыт путем изучения одного экземпляра явлений данного рода» — Зиновьев, 2003), состоит в том, что на мотивацию приезда волонтеров в Крымск не оказывалось идеологического давления, как в советское время. Здесь не было никакой организации, которая рекрутировала своих членов на выполнение такого рода работ (как в советское время, например, в форме комсомольских путевок). Более того, не сформировалось и общественного мнения, однозначно поддерживавшего такие действия. Напротив, отмечалось непонимание многих, включая и тех, кто работал с волонтерами рядом. Приведем часть диалога журналиста и телеведущего Владимира Соловьева с одним из волонтеров:

*«Вихлянцев: Благодарность от людей, которые действительно пострадали, у которых стоит вода и грязь в домах, есть. Чувствую, что мы здесь не зря. Есть и другое чувство. Вот профессионалы, которые приехали (мы с ними в одном душе моемся), говорят: “А вы чего приехали-то? А сколько вам денег дают?” Мы говорим: “Да нисколько не дают”. Они говорят: “Подождите, а вы там в своем уме вообще? Что вы здесь делаете?” То есть взрослые, 50-летние мужики, в общем, не понимают. Они говорят: “Мы понимаем, что вы работаете, но что вас не заставляет это делать, для нас непонятно”.*

*Соловьев: То есть, скорее, с ними недопонимание?*

*Вихлянцев: Да. Я не говорю обо всех, но часто сотрудники специальный служб просто смотрят на нас: для них дико, что люди собрались, как-то нашли деньги, приехали, здесь уже неделю живут. Они говорят: “У нас понятно, присяга, а вы-то, мальчишки, вы чего здесь? Дома вам не сидится? Скучно вам в Москве вашей?” Не могут понять» (Крымск глазами волонтеров, 2012).*

Крымское волонтерство оказалось замечательным примером того, что «альтруистический закон» пробивает брешь в распространенных в качестве основополагающих для современного российского общества либералистских идеях «невмешательства» (принцип *laissez-faire*), означающего отказ от помощи нуждающимся в ней по соображениям, что этим будет уменьшена их способность к адаптации в имеющихся социальных условиях. Все волонтеры сообщают, что официальные структуры встретили их с подозрительностью, видели в них нежелательных наблюдателей, с пристрастием к их палаточным лагерям относились санитарные инспекции и т. п. По возвращении домой волонтеры не получали никаких знаков признания, кроме поддержки близких людей. Впрочем, для многих из них и сам круг друзей был заметно изменен, часть старых связей не выдержали испытания Крымском.

В этом отсутствии внешних стимулов и видится серьезная основа для выявления «альтруистического закона» в чистом виде. Этим подтверждается правота Зиновьева, который утверждал: «Наше время дает богатейший материал для познания социальных законов, близкий к лабораторным условиям. Мы являемся свидетелями крушения одних человеческих объединений и образования других. На наших глазах происходят стремительные и грандиозные социальные преобразования. Этот опыт позволяет пересмотреть традицион-

ные и привычные социологические концепции, сложившиеся на основе опыта прошлых веков, отбросить многочисленные предрассудки, накапливавшиеся в сфере социальных исследований веками, и в том числе предрассудки в отношении к социальным законам» (Зиновьев, 2003).

Как и другие социальные законы, «альтруистический закон» не действует автоматически, и его объективность не означает, что его невозможно проигнорировать или нарушить в тех или иных ситуациях. Применительно к социальным законам Зиновьев отмечает: «Объективность социальных законов вовсе не означает, будто люди не могут совершать поступки, не считаясь с ними. Как раз наоборот, люди их обычно вообще не знают и постоянно игнорируют их, поступая так, как будто никаких таких законов нет. Но люди столь же часто игнорируют законы природы, отчего последние не перестают существовать» (Зиновьев, 2003).

Альтруизм нынче не в почете. Характерно, что в студенческой среде установка на альтруизм отмечается в очень небольшом числе случаев. Так, в мониторинговом исследовании «Российский вуз глазами студентов», проводившемся Институтом фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета в 2004–2009 гг. под общим научным руководством И. М. Ильинского, она отмечалась на уровне 4,5–6,7% (в исследовании были представлены государственные и негосударственные вузы Москвы и регионов, представлявших все федеральные округа России) (Гневашева, Луков, Намлинская, 2006). На фоне отклика студентов на катастрофу в Крымске можно предположить, что собираемая в анкетных опросах информация в основном выражает отношение к определенным социальным нормам, которые не обладают характером социальных законов. Закон начинает проявляться как явно действующий лишь в определенных общественных условиях. Тогда ранее сложившиеся установки стремительно теряют свое значение, в тезаурусе личности, социальной группы в зоне «своего» оказываются находившиеся в тени концепты и ментальные конструкции, которые делают социальный закон вдруг ясным, понятным и непреложным.

## Список литературы

Гневашева, В. А., Луков, С. В., Намлинская, О. О. (2006) Российский вуз глазами студентов: данные VI этапа (2006 г.) // Знание. Понимание. Умение. №3.

Зиновьев, А. А. (2003) Логическая социология. 2-е изд, доп. М. Крымск глазами волонтеров // Вести ФМ. URL: <http://www.radiovesti.ru/articles/2012-07-17/fm/57671>

Луков, Вал. А., Гневашева, В. А. (2008) Динамические оценки ценностных ориентаций студентов в системе высшего профессионального образования за период 2001–2008 гг. : По материалам мониторинга «Российский вуз глазами студентов». М.

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.

Луков, Вал. А., при участии В. А. Гневашевой, С. В. Лукова, О. О. Намлинской. (2007) Социальный облик, ценностные ориентации, мнение о своем вузе московских студентов: динамика изменений (по исследованиям, проведенным в государственных и негосударственных вузах в 2000–2007 годах) / Вал. А. Луков. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Park, R. E., Burgess, E., Mckenzie, R. D. (1925) The City. Chicago: University of Chicago Press.

Park, R. E., Burgess, E. W. (1921) Introduction to the science of sociology, Chicago.

**«Репрессивный проект» в тезаурусе  
реалистической литературы**

*С. Г. Биченко*

*(Московский гуманитарный университет)*

**“The Repressive Project” in the Thesaurus of Realistic Literature**

*S. G. Bichenko*

*(Moscow University for the Humanities)*

Концепция романтического двоемирия — разрыва между действительностью и непостижимым идеалом — является центральным в тезаурусе (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008; статьи указанных и др. авторов в изд.: Тезаурусный анализ мировой культуры, 2005–2012.) романтической литературы. Развитие этой концепции во многом определяет историю романтической литературы. Йенские романтики полагают разрыв между идеалом и действительностью преодолимым — в искусстве, любви, воображении. В позднем романтизме проблема двоемирия заостряется. Разрыв становится совершенно непреодолимым, и тоска по идеалу, которого нельзя достигнуть, оказывается одной из основных тем произведений поздних романтиков.

Реализм наследует эту проблематику в своеобразной форме *репрессивного проекта*. В текстах репрессивный проект чаще всего проявляется в виде навязчивой идеи персонажа, стремление к которой оказывается разрушительным. Существует ряд закономерностей, который сопровождает функционирование репрессивных идеалов в текстах. Их можно продемонстрировать на нескольких примерах.

В произведениях О. Бальзака проблема репрессивного проекта возникает многократно. Так, в повести «Неведомый шедевр» талантливый художник Френхофер посвящает десять лет своей жизни работе над одной картиной. Он стремится создать совершенную картину, в которой «выразилась» бы природа (а не просто была бы «скопирована»). Френхофер отказывается показать кому-либо свою картину, пока не удостоверится, что он создал изображение совершенной красоты. Молодой художник Пуссен, заинтригованный рассказами о создании Френхофера, предлагает ему сделку: он заставит

свою любовницу продемонстрировать ему свою обнаженную красоту, а Френхофер покажет Пуссену свой шедевр. Выясняется, что картина, над которой корпел художник — это «беспорядочное сочетание мазков, очерченное множеством странных линий, образующих как бы ограду из красок» (Бальзак). Любовница Пуссена, возмущенная сделкой, порывает с ним. Френхофер видит, что труд его жизни — это бессмысленный набор красок, и на следующий день выясняется, что «старик умер в ночь, сжегши все свои картины» (Бальзак).

Повесть Бальзака «Сарразин» также повествует о трагической судьбе творца, стремящегося к совершенству в своем искусстве. Молодой скульптор прибывает в середине XVII века в Рим, где собирается изучать архитектуру и скульптуру. Спустя неделю он видит в театре выступление примадонны Замбинеллы и без ума влюбляется в нее: «он был восхищен, увидев воочию идеал красоты, которого он до сих пор тщетно искал в природе» (Бальзак). Сарразин принимается воспроизводить образ Замбинеллы в рисунке и скульптуре. Однако его любовь обречена на крах. В финале Сарразин узнает убийственную для него истину: женские арии при папском дворе в те времена исполняли кастраты. Он похищает Замбинеллу и собирается убить его, но вначале пытается уничтожить статую, которую слепил, полагая, что видит воплощенный идеал красоты. Однако Сарразин промахивается молотом мимо статуи, а через несколько мгновений он будет убит наемниками покровителя Замбинеллы.

И в «Неведомом шедевре», и в «Сарразине» художники оказываются в положении угнетаемых; инстанция же угнетения — идеальное искусство. В первом случае речь идет о совершенной картине, воплощающей совершенную красоту, во втором — о совершенной красоте тела, воплощенной в скульптуре (в копии совершенного тела). Оба творца угнетены своими идеалами: они видят в них единственную цель своего существования, а лишившись этих идеалов, они умирают.

Русский реализм дает много примеров таких репрессивных проектов, которые становятся инструментом критики романтического мировоззрения. Так, проблематика романа И. А. Гончарова «Обломов» напрямую связана с навязчивой идеей главного героя об идиллической жизни в обновленной Обломовке — деревне, где он провел свое детство. Идеал Обломова сохраняет важную черту романтического идеала: он недостижим. Это утопиче-

ский образ; в утопической Обломовке нет «ни одного бледного, страдальческого лица, никакой заботы», и главное — никакого *дела*. Чтобы преобразовать Обломовку, требуется заняться делом, но это уничтожит ее утопичность, заразит ее несовершенством.

Недостижимость идеала и постоянное стремление к нему разрушают жизнь Обломова, лишая его, в конце концов, самого главного: подлинной любви, которую он испытывал к Ольге (и которая была необходима для реализации его мечты).

На примере этих трех текстов можно выделить ядро репрессивного проекта. Это идеал, который выступает инстанцией разрушения и подавления. Он одновременно полагает себя абсолютной ценностью (нивелируя значимость всех других стремлений) и при этом является принципиально недостижимым. Таким образом, счастье для героя оказывается сконцентрированным в одной, недостижимой точке. Герой, с одной стороны, не способен ни к какой деятельности, не направленной на идеал, а с другой стороны — никогда не может его достигнуть. Эта репрессивность, свойственная идеалу, является ключевым аспектом репрессивного проекта. Существует несколько черт, которые позволяют говорить о репрессивном проекте как о сравнительно стабильной модели, закрепленной в тезаурусе реалистической литературы

1) этот идеал подавляет: он оказывается абсолютной ценностью, нивелируя при этом все остальные ценности;

2) этот идеал разрушителен: он оказывается главным источником разрушительных сил в сюжете произведения;

3) репрессивный идеал воплощается в мечте (составляющей его образность), которая не терпит никакого соприкосновения с действительностью;

4) проводником к этой мечте выступает особая фигура проводника — противоположного пола (прекрасная куртизанка в «Неведомом шедевре», Замбинелла в «Сарразине», Ольга в «Обломове»);

5) героя, подверженного воздействию репрессивного идеала, ждет смерть на страницах романа.

Исторически актуализация репрессивных проектов в тезаурусе европейской литературы можно связать с развитием проблемы романтического двоемирия. Проблема недостижимого идеала, заостренная поздними романтиками, оказывается совершенно неразре-

шимой вне иронии, концепцию которой разрабатывал немецкий романтизм (в частности, Фр. Шлегель). Непознаваемый идеал йенских романтиков, неотделимый от действительности, с развитием романтизма оказывается оторван от нее, а затем — в реализме — он становится гораздо более конкретным, материальным. Возможно, отсутствие иронического аспекта в понимании идеала и задает его репрессивный потенциал.

В текстах реалистической литературы репрессивные проекты возникают довольно часто: к примеру, «Госпожа Бовари» Г. Флобера, «Отцы и дети» И. С. Тургенева и др. Репрессивные проекты наследует и тезаурус литературы модернизма. Этой проблеме посвящены многие произведения XX века — в частности, «Степной волк» Г. Гессе и «Шпиль» У. Голдинга. Ее решение в обоих текстах связано с ироническими стратегиями, направленными на разрушение однозначности и конкретности идеала и его отношения к действительности.

### **Список литературы**

Луков Вал. А., Луков Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: НИБ.

Тезаурусный анализ мировой культуры (2005–2012): Сб. науч. трудов. Вып. 1–23. М.: Изд. Моск. гуманит. ун-та.

### **Импликативные смыслы тезауруса чеховского текста**

*М. Б. Ясинская*

*(Московский гуманитарный университет)*

### **The Implicative Meanings of the Thesaurus of Chekhov's Text**

*M. B. Yassinskaya*

*(Moscow University for the Humanities)*

Традиционно смысл/смыслы рассказа А. П. Чехова «Дама с собачкой» декодируется как: «...рассказ в действительности не кончается» (Набоков, 2001: 330); «...пошлый банковский служащий под влиянием глубокой любви к женщине становится подлинно чело-



вечным» (Белкин, 1973: 190); «Чехов рисует драму обездоленности и бесприютности человека, сбросившего с себя обывательское забытьё. Но, утратив свою безмятежность, Гуров стал не беднее, а богаче. Большая любовь очеловечила его» (Бердников, 1984: 413–414); Любовь, поднявшая их высоко над миром, подобном сумасшедшему дому, даёт им нравственную силу поставить вопрос об освобождении. Чехов показывает, что «жизнь начинает требовать от людей каких-то решительных действий, разрыва с привычным существованием» (Бялый, 1981: 68–69).

Представляется, что смысл/смыслы чеховского рассказа можно расшифровывать иначе, используя метод декодирования подтекстового смысла при помощи выделения значений ключевых лексем/частиц и определения лексико-семантических групп (ЛСГ) в соотношении с интенциональной направленностью авторского художественного текста и восприятия его реципиентом. Художественный текст, по Э. Гуссерлю, — это «объективный» мир, общезначимый для двух субъектов — говорящего и слушающего, каждый из них конструирует личность другого субъекта и моделирует взаимоотношения себя и другого; это замечание — вполне в духе тезаурусного подхода (см.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008).

Объектом тезаурусного исследования послужили элементы речевой структуры несобственно-прямой речи (интегрированное слово персонажа и повествователя), которые являются ядром коммуникативной экспрессивности.

В процессе исследования были выделены ЛСГ, определяющие скрытый, психологически обусловленный подтекстовый смысл, отражённый через имплицитные лексические единицы. Под импликацией мы понимаем сложное лингвистическое образование, отражающее: номинативную сущность языка; структурно-семантическую организацию высказывания; формирование логико-смысловых отношений внутри фразы (при взаимодействии содержательного центра и периферии); создание дополнительных семантических значений фрагмента текста, способствующих раскрытию скрытой информации как процесса построения имплицитного пространства того или иного эпизода/текста.

Отметим также, что в результате выявления импликации возможно выяснение смысловых соответствий/несоответствий читательских проекций.

Имплицативная лексика текста отражена через экспрессивные лингвистические единицы, репрезентирующие компоненты значения слова, позволяющие не только конденсировать смыслы текста, но и определять подтекст.

В чеховском тексте имплицативные лексические единицы реализуются через лексемы/частицы, характеризующиеся приёмом лексического повтора как средства имплицитного информационного воздействия на реципиента. Так, например, лексема *уже* воспроизводится в тексте 31 раз, *ещё* — 21 раз, *казаться* — 17 раз, *хотеться* — 14, *говорить* — 47 и т. д.

В процессе анализа текста были выделены следующие ЛСГ: 1) 'иллюзорности' / 'неуверенности' / 'неопределённости' / 'предположительности' / 'сомнения' / 'вероятности' / 'возможности' / 'ощущения потребности восстановления в памяти' / конечности чего-л., протекающего во времени' / 'отсутствие состояние удовлетворённости в жизни' / 'повторяемости' (далее — ЛСГ 'иллюзорности' / 'неуверенности'); 2) 'свершённости'; 3) 'возможности' / 'предположительности' / 'дополнительности'; 4) 'говорения' (отметим, что в задачи исследования не входил анализ всех ЛСГ чеховского текста, характеризующихся лексическим повтором).

Рассмотрим ЛСГ 'иллюзорности' / 'неуверенности', представленную лексическим повтором, отражающим, на наш взгляд, авторскую интенцию.

ЛСГ включает в себя следующие лексемы: *казаться, хотеться, мечтать/воображать, неизвестно, непонятно, никто, нельзя, туман, какой-то/какая-то/как-то/кто-то, вспоминать, возможно /вероятно /должно быть /быть может, будто / точно / словно / как-бы, случай /случайный, никто / никогда, конец, (не) счастье, (не) любовь* и др., повторяющиеся во всех 4 главах текста свыше 315 раз.

Например, лексема *казаться* повторяется 18 раз, лексема *хотеться* — 15 раз:

«Но при всякой новой встрече с интересною женщиной этот опыт как-то ускользал из памяти, и *хотелось* жить, и всё *казалось* так просто и забавно» (Чехов, 1977: гл. I: 129; далее при цитировании рассказа А. П. Чехова в скобках указывается номер главы и страница по этому изданию);

«Всё время она называла его добрым, необыкновенным, возвышенным; очевидно, он *казался* ей не тем, чем был на самом деле,

значит, невольно обманывал ее... (II: 135); *Хотелось* пожить! (II: 132);

«Закрывши глаза, он видел ее, как живую, и она *казалась* красивее, моложе, нежнее, чем была; и сам он *казался* себе лучше, чем был тогда, в Ялте» (III: 136); «Ему *хотелось* повидаться с Анной Сергеевной и поговорить, устроить свидание, если можно» (III: 137);

«Анна Сергеевна и он любили друг друга, как очень близкие, родные люди, как муж и жена, как нежные друзья; им *казалось*, что сама судьба предназначила их друг для друга, и было непонятно, для чего он женат, а она замужем; и точно это были две перелетные птицы, самец и самка, которых поймали и заставили жить в отдельных клетках» (IV: 143); «Прежде, в грустные минуты, он успокаивал себя всякими рассуждениями, какие только приходили ему в голову, теперь же ему было не до рассуждений, он чувствовал глубокое страдание, *хотелось* быть искренним, нежным...» (IV: 143) и мн. др.

Лексическое значение *казаться* определяется в Толковом словаре: «1. Иметь какой-л. вид, производить впечатление; 2. безл. кому. Представляться воображению, мысли. // безл. Чудиться, мерещиться» (БТССРЯ, 1998: 409). В коммуникативном пространстве текста лексема *казаться* реализована во втором значении, что позволяет предположить воображаемые, иллюзорные и неуверенные представления персонажей о своих отношениях. Безличная словоформа *казаться* семантически указывает на страдательное значение, что также указывает на некую пассивность персонажей рассказа.

Лексема *хотеться* — «нсв. безл. Ощущается как желание, потребность, стремление» (БТССРЯ, 1998: 1452). В тексте лексема *хотеться* реализуется в представленном словарём значении, что также определяет характер отношений героев как невнятный, неопределённый, безличный.

Как показало исследование, через весь текст проходят композиционно рассредоточенные посредством лексического повтора лексемы ЛСГ ‘иллюзорности’/ ‘неуверенности’ (более 315 раз), которые, отражая имплицитный смысл авторской интенции, по сути, являются концептуальным коммуникативным ядром единого целого текстового пространства, актуализируя иные смыслы: отношения между персонажами скорее, представляются им в воображении, они «живут» лишь в мечтах и воспоминаниях; герои сомневаются в истинности своих чувств; «любить» для персонажей значит ощущать и

желать любовь; постоянное самоповторение внутренней речи героев направлена на подтверждение того, что любовь ещё живет в их памяти, в прошлом; им свойственно состояние неудовлетворённости жизнью и ощущением конечности их отношений.

Проанализируем ЛСГ ‘свершённости’, представленную лексемой/частицей *уже* и ЛСГ ‘возможности’/‘предположительности’/‘дополнительности’, представленную лексемой/частицей *ещё*.

Для уточнения лексических значений обратимся к словарю: *уже* — «I. нареч. Случилось наступило, свершилось (какое-л. действие, состояние). II. частица. 1. Усиливает значимость сообщаемого о продолжительности какого-л. отрезка времени, подчёркивает его длительность. 2. Усиливает значимость сообщаемого о количестве чего-л., подчёркивает значительность сообщаемого. 3. Усиливает значимость слов и словосочетаний, с которыми связано по смыслу» (БТССРЯ, 1998: 1377). В чеховском тексте наречие/частица *уже* функционирует в значении: случилось, наступило, свершилось и в значениях: усиления значимости и значительности сообщаемого, усиления значимость слов и словосочетаний, с которыми связано по смыслу.

Например, «Ему не было ещё сорока, но у него была *уже* дочь двенадцати лет и два сына-гимназиста» (I: 128); «Ещё одно похождение или приключение, и оно тоже *уже* кончилось, и осталось теперь воспоминание... (II: 135); И в эту минуту он вдруг вспомнил, как тогда вечером на станции, проводив Анну Сергеевну, говорил себе, что всё кончилось и они *уже* никогда не увидятся» (III: 140); «Он почувствовал сострадание к этой жизни, ещё такой теплой и красивой, но, вероятно, *уже* близкой к тому, чтобы начать блекнуть и вянуть, как его жизнь»(IV: 142) и др.

Лексема/ частица *ещё* имеет значение: «I. нареч. 1. Дополнительно, вдобавок к тому же. // Снова, опять. 2. До сих пор. Пока что. 3. (при обозначении времени, места). Уже. 4. Указывает на наличие возможности, достаточных оснований для совершения, осуществления чего-л. 5. (при сравнит. ст. прил. и нареч.). Более, в большей степени. 6. Указывает на предположительность условия или на его соотносительность с чем-л.; в какой-то мере, хоть. III. частица. 1. Употр. при местоимениях и наречиях для подчёркивания какого-л. признака, факта, для придания выразитель-

ности высказываемому. 2. Употр. для уточнения, подчёркивания какого-л. признака, факта» (БТССРЯ, 1998: 298).

Лексема/ частица *ещё* функционирует в коммуникативном пространстве текста в значениях: дополнительно, вдобавок к тому же. // снова, опять; указывает на наличие возможности, достаточных оснований для совершения, осуществления чего-л.; указывает на предположительность условия или на его соотнесенность с чем-л.; в какой-то мере, хоть; употребляется при местоимениях и наречиях для подчёркивания какого-л. признака, факта, для придания выразительности высказываемому; употребляется для уточнения, подчёркивания какого-л. признака, факта.

Например, «И узнал *ещё* Гуров, что ее зовут Анной Сергеевной» (I: 130); «Нарядная толпа расходилась, уже не было видно лиц, ветер стих совсем, а Гуров и Анна Сергеевна стояли, точно ожидая, не сойдет ли *ещё* кто с парохода» (II: 131); «Но как *ещё* далеко было до конца!» (III: 140); «Для него было очевидно, что эта их любовь кончится *ещё* не скоро, неизвестно когда» (IV: 142) и др.

На основании композиционного строения текста можно заключить, что ЛСГ 'свершённости' и ЛСГ 'возможности'/'предположительности'/'дополнительности' являются оппозиционными, и в то же время амбивалентными, равно положенными по отношению как к композиционной модели текста, так и к имплицитному смыслу текста, сконденсированному в коммуникативных приядерных центрах *уже* и *ещё*.

Лексема / частица *уже* и лексема/ частица *ещё* ЛСГ 'свершённости' и ЛСГ 'возможности' / 'предположительности' / 'дополнительности' формирует экспрессивные коммуникативные блоки на уровне подтекста. Кроме того, они способны вызывать в сознании реципиента определённые ассоциации с контекстом. По сути, они «перебрасывают крючки когезии» (Гальперин, 1981) как компоненты экспрессивной актуализации, сообщают дополнительные смыслы на уровне подтекста: *ещё* — уводит повествование в план будущего, а *уже* — прошедшего. *Ещё* и *уже* вызывают у реципиента несчитываемое ощущение имплицитного намерения автора: прошлое свершилось, а будущего нет.

Коммуникативное ядро ЛСГ 'иллюзорности' / 'неуверенности' / и приядерные зоны ЛСГ 'свершённости' и ЛСГ 'возможности' / 'предположительности'/'дополнительности' погружены в обшир-

ную ЛСГ 'говорения', которая, на наш взгляд, является периферийным компонентом текста.

Отметим, что свыше 80 % репрезентации ЛСГ 'говорения' относится к несобственно-прямой речи и лишь 20% к речевой партии персонажей. Собственно лексема *говорить* встречается в тексте 45 раз; остальные лексемы ЛСГ 'говорения' 53 раза. Лексема *говорить* является актуализатором текста и выявляет имплицитные смыслы: всё происходящее в тексте находится в некоем отстранённом, нереальном пространстве; действительность персонажей окружена неопределённостью, размытостью, отстранённостью каких-то лиц, которые скрытно воздействуют на героев; персонажи не живут, не любят, не действуют, а говорят, советуются, объясняют, задают вопросы и отвечают и т.п.: «Она никак не могла *объяснить*, где служит ее муж, — в губернском правлении или в губернской земской управе, и это ей самой было смешно» (I: 128); «Она *жаловалась*, что дурно спит и что у нее тревожно бьется сердце, *задавала* всё одни и те же *вопросы*, волнуемая то ревностью, то страхом, что он недостаточно ее уважает» (II: 134); «Ему хотелось повидаться с Анной Сергеевной и *поговорить*, устроить свидание, если можно» (III: 137); «Он *говорил* и думал о том, что вот он идет на свидание и ни одна живая душа не знает об этом и, вероятно, никогда не будет знать» (IV: 141) и др.

ЛСГ 'говорения', но не действия отражена в композиционном размещении актуализаторов смысла: первое предложение рассказа и заключительное связано имплицитным подтекстом, пересекающимся с идеей 'иллюзорности', 'неуверенности', 'неопределённости', 'предположительности', 'сомнения' / 'вероятности' / 'возможности' / 'ощущения потребности восстановления в памяти /конечности чего-л., протекающего во времени' / 'отсутствие состояние удовлетворённости в жизни' / 'повторяемости' 'свершённости'; 'возможности' / 'предположительности' / 'дополнительности' существующей лишь в разговорах персонажей, в желании, в воображении, помещённых в безвременное пространство (смена планов времени — настоящего нет, отношения существуют или только в прошлом или только в будущем, которого нет): «*Говорили*, что на набережной появилось новое лицо: дама с собачкой» (I: 128) и «Потом они долго *советовались, говорили* о том, как избавиться себя от необходимости прятаться,

обманывать, жить в разных городах, не видеться подолгу. Как освободиться от этих невыносимых пут?

— Как? Как? — *спрашивал* он, хватая себя за голову. — Как?

И **казалось**, что *ещё* немного — и решение **будет найдено**, и тогда **начнется** новая, прекрасная **жизнь**; и обоим **было ясно**, что до конца *ещё* далеко-далеко и что самое сложное и трудное только *ещё* **начинается**» (IV: 143).

Отметим, что форма прошедшего времени несовершенного вида не устанавливает продолжительности этого времени; прошедшее время абсолютно, категорично по отношению к настоящему; прошедшее время несовершенного вида при обозначении будущих действий выражает действие в сфере прошлого, не связанное с настоящим.

В тексте представлена высокая частотность употребления сложных предложений со сменой плана времени по модели: прошедшее время несовершенного вида + настоящее/будущее время: «Ему *казалось*, что он достаточно *научен* горьким опытом, чтобы *называть* их как угодно, но всё же без «низшей расы» он *не мог бы прожить* и двух дней» (I: 128); «Гурову *было уже скучно слушать*, его *раздражал* наивный тон, это покаяние, такое неожиданное и неуместное; если бы не слезы на глазах, то *можно было бы подумать*, что она *шутит* или *играет* роль» (II: 133); «*Пройдет* какой-нибудь месяц, и Анна Сергеевна, *казалось* ему, *покроется* в памяти *туманом* и только изредка *будет сниться* с трогательной улыбкой, как *снились* другие» (III: 136); «Он *говорил* и *думал* о том, что вот он *идет* на свидание и ни одна живая душа *не знает* об этом и, вероятно, никогда *не будет знать*» (IV: 143) — прошедшее время несовершенного вида (незавершенность действия в прошлом) доминирует и «отрицает» будущие действия, дискредитирует их, что создаёт имплицитное пространство невозможности будущих отношений персонажей, их отношения остаются в прошлом и они никак не связаны с будущим.

Таким образом, имплицитивные лексические единицы, представленные ЛСГ, могут быть реализованы как актуализаторы определённого контекста, которые «перебрасывают крючки когезии», направлены на декодирование подтекста; имплицитивные лексические единицы являются аттракторами тех смыслов, которые не поддаются мгновенной дешифровке реципиентом; предложенный ана-

лиз ЛСГ позволяет вычленить экспрессивные лексические единицы текста и описать коммуникативно-прагматические интенции автора, манифестирующие иллюзорность отношений персонажей, *кажущуюся* им любовь, которая существует лишь в разговорах, в желаниях, в воображении, любовь, которая «живёт» в безвременном пространстве.

### Список литературы

Белкин А. А. (1973) Художественное мастерство Чеховановеллиста. М.

Бердников Г. П. (1984) А. П. Чехов. Идеи и творческие искания / 3-е изд., доработ. М.

Большой толковый словарь современного русского языка (1998) / Гл. ред. С. А. Кузнецов; ИЛИ РАН. СПб.

Бялый Г. А. Чехов и русский реализм. Л., 1981.

Гальперин, И. Р. (1981) Текст как объект лингвистического исследования. М.

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Национального института бизнеса.

Набоков В. В. (2001) Дама с собачкой // Набоков В. В. Лекции по русской литературе. М., 1996. С. 330–338.

Чехов, А. П. (1977) Дама с собачкой // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Наука. Т. 10. С. 128–143.



# Тезаурусный анализ жанра интервью в современных СМИ и методология обучения

*Н. В. Кодола*

*(Московский педагогический государственный университет)*

## The Thesaurus Analysis of the Interview Genre in the Modern Media and Training Methodology

*N. V. Kodola*

*(Moscow Pedagogical State University)*

Проблема словесных жанров в XX–XXI веках решается сложно (см.: Луков Вл. А., 2006), в частности из-за того, что к устоявшимся в прошлом жанрам литературы добавились и стали активно влиять на процесс жанрообразования журналистские жанры. В современных СМИ одним из самых востребованных жанров является интервью. Создание интервью обеспечивается специальными профессионально значимыми коммуникативно-речевыми умениями, которые способствуют осознанию роли данного жанра в деятельности журналиста. Одним из путей развития системы образования педагогов в области обучения будущих журналистов является повышение уровня ее научной обоснованности и методической содержательности. В настоящее время известны исследования, направленные на поиск оптимальных путей обучения созданию интервью (Л. В. Ассуирова, Г. В. Кузнецов, Г. В. Лазутина, М. М. Лукина, С. А. Муратов, Е. П. Прохоров, О. А. Сальникова, С. С. Распопова, Д. Рендалл, М. Р. Савова, З. С. Смелкова, В. В. Смирнов, А. А. Тертычный, М. И. Шостак и др.).

Жанры изучают с разных позиций, существуют их различные трактовки. «Анкета речевого жанра», предложенная Т. В. Шмелевой (Шмелева, 1997), представляется наиболее оптимальной для тезаурусного анализа (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008) жанра интервью, так как в ней обозначены существенные жанрообразующие признаки (коммуникативная цель, образ автора, адресат, фактор прошлого, фактор будущего, диктум, языковое воплощение). Тезаурусный анализ жанра интервью можно представить следующим образом:

**1. Коммуникативно-речевая стратегия** — магистральная линия речевого поведения, избранная журналистом для выполнения коммуникативной задачи, достижения своей главной цели в речевом

взаимодействии. Коммуникативно-речевая стратегия определяется набором предпочтений интервьюера из следующих основных оппозиций, характеризующих отношения участников речевой ситуации.

**Иерархия — равенство.** Интервьюер может, в зависимости от ситуации, намеренно или нет вести беседу наравне с интервьюируемым (равенство), либо соблюдать дистанцию (иерархия).

**Близость — отстраненность.** Журналист демонстрирует знания ситуации, вызывает эмоциональную реакцию интервьюируемого (близость). Либо интервьюер отстранен от собеседника, занимает только позицию слушателя (отстраненность).

**Борьба — сотрудничество.** Интервьюер задает провокационные вопросы, может вступить в полемику с собеседником, с целью выявления его позиции по тому или иному поводу (борьба). Журналист изначально настроен положительно по отношению к интервьюируемому, готов с ним сотрудничать, не провоцирует его (сотрудничество).

Следовательно, при создании интервью важно определить и выстроить коммуникативно-речевую стратегию в зависимости от характера коммуникативной задачи.

**2. Коммуникативная цель** интервьюера — варьируется в зависимости от ситуации: получить нужную информацию, разговорить собеседника, познакомить аудиторию с интересным человеком и т.д. Цель формируется перед началом работы над интервью, так как от нее зависит ход беседы. Журналисту необходимо четко ее осознавать интервью, во избежание нарушения логики беседы, ненужных пауз и стандартных вопросов, которые затрудняют достижение поставленных задач.

Коммуникативная цель может корректироваться, уточняться и в процессе интервью, если собеседник выступит с неожиданными высказываниями или по каким-либо причинам отказывается вести разговор на заданную тему.

**3. Образ автора.** Рассматривая образ автора, Т. В. Шмелева отмечает, что речевой жанр конструируется автором, и проявляется в таких характеристиках, как полномочия, авторитет, информированность, заинтересованность.

Журналисту как автору предоставляются особые полномочия. Он выступает в роли ведущего в разговоре, определяет его тему, характер вопросов. Следует отметить, что начинающие журналисты часто

боятся проявлять инициативу. Однако если интервьюер теряет, вовремя не задает следующий вопрос или не поясняет, почему он начал беседу именно с этого вопроса, «хозяином ситуации» может стать собеседник. Чаще всего такие ситуации происходят из-за того, что журналист не готов к интервью, не имеет представления об интервьюируемом.

Журналисту-профессионалу приходится общаться с разными людьми, ему необходимо уметь принаравливаться к ситуации, даже иметь навыки актерского мастерства. К этой теме обращается Е. И. Пронин (Пронин, 1997–1999), он вводит в научный оборот следующие определения различных вариантов имиджа интервьюера: «молодой казак», «третейский судья», «функционер», «холодные уши», «телячий восторг», «ревизор», «интурист». Развивает эту классификацию М. И. Шостак (Шостак, 2003), предлагая теорию масок интервьюера. Основываясь на вышеприведенных исследованиях, выделим задачи, стоящие перед автором интервью:

- помочь собеседнику сбросить напряжение или отказаться от несвойственной ему роли;
- изменить мнение о том, что барьеры между собеседником и журналистом непреодолимы;
- создать «драматургический стержень» беседы с соответствующей расстановкой ролей.

Особое внимание следует обратить на то, что в интервью в образе автора выступает и сам интервьюируемый, ведь только от него зависит, как повернется ход беседы. Если у корреспондента и его собеседника цели, задачи, убеждения не совпадают или интервьюер задает некорректный вопрос, происходит смена авторства, и теперь журналисту приходится корректировать вопрос, оправдываться перед интервьюируемым. В результате интервьюер не использует те возможности, которые ему предоставлены, не реализует свои задачи.

**4. Адресат.** По мнению М. М. Бахтина (Бахтин, 1986), каждый речевой жанр имеет свою концепцию адресата. Жанр интервью характеризуется тем, что интервьюер ориентируется на двух адресатов: собеседника, которому журналист задает вопросы, и читателя, зрителя или слушателя, которым обращено интервью. Отсюда следует, что журналист должен ориентироваться одновременно и на

широкую аудиторию, и на интервьюируемого. Значит, он должен уметь построить концепцию интервью, учитывая характер адресата.

Исследуя «технологии» речевого взаимодействия интервьюера и собеседника, авторы анализируют факторы понимания журналистом аудитории через психологические предпосылки, показывают, как особенности человеческого поведения (восприятие, эмоции, уверенность) помогают формировать «чувство собеседника».

**5. Фактор прошлого.** Интервью только тогда будет наиболее интересно и профессионально сделано, если интервьюер будет опираться на уже известные факты, события, ранее сделанные интервью с его будущим собеседником. Перед интервью журналисту необходимо подготовить вопросы, с опорой на следующие источники:

- редакционные досье;
- печатные материалы о будущем собеседнике;
- высказывания данного человека в СМИ;
- фотоматериалы;
- факты из его биографии;
- разного рода базы данных;
- ресурсы Интернет;
- советы и идеи коллег по работе.

Разработка сценария интервью позволяет правильно организовать беседу. Сценарий определяет последовательность вопросов, возможные ответы и уходы от ответов собеседника, аргументы интервьюера, возможные возражения собеседника, контраргументы. Очень важны варианты первой и последней фразы интервьюера. Первая фраза определяет тональность и ритм беседы, последняя — впечатления о сути разговора и желательности журналиста в качестве собеседника.

Фактор прошлого включает в себя взаимосвязь данного интервью с другими событиями в жизни и деятельности героя интервью, интервьюера, коллектива, какого-либо региона, страны.

**6. Фактор будущего** предполагает перспективу «жизни» интервью. Интервьюер должен прогнозировать реакцию собеседника, читателя, отклики официальных лиц, представителей власти и др. Кроме того, журналист должен продумывать ответные реплики-реакции на вопросы-акции журналиста.

По М. М. Бахтину (Бахтин, 1995), слово рождается в диалоге, как его живая реплика, формируется в диалогическом взаимодействии

вии с чужим словом в предмете... Живое разговорное слово непосредственно установлено на будущее слово-ответ: оно провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему. Корреспонденту нужно уметь прогнозировать реакцию собеседника на тот или иной вопрос, учитывать, насколько она будет выигрышной и выгодной для обеих сторон, предвосхитить дальнейшие взаимоотношения героев интервью, определять, как содержание интервью повлияет на развитие ситуации.

**7. Событийная основа (диктум).** Под диктумом подразумевают событийную основу высказывания, пропозитивную его часть, предметно-смысловую исчерпанность (Бахтин, 1986). Событийная основа интервью — экстралингвистическая составляющая: события, процессы, происходящие в жизни страны, общества, лично касающиеся интервьюируемого. Интервью интересно, если оно связано с актуальным для той или иной части социума проблемой. Именно поэтому в различных СМИ отбираются и фиксируются те события и личности, к ним причастные, которые значимы для их читателей. Так в журнале «Итоги» публикуют интервью с авторитетными людьми в области политики, бизнеса, финансов, здравоохранения, культуры, спорта. Журналу «7 дней» более интересны известные личности и события, с ними связанные, в области культуры, шоу-бизнеса, личной жизни.

По другому принципу отбираются интервьюируемые в изданиях с узкой направленностью, где существуют постоянные рубрики в жанре интервью. Например, в журнале «Седьмой континент. Столичное ревю» ведутся следующие постоянные рубрики: «Тет-а-тет», «Гость», «Гурме», «Двое», «Дом», «Красота». В каждом номере публикуются интервью с представителями шоу-бизнеса, у которых есть информационный повод для одной из данных рубрик.

Чаще всего интервьюируемый высказывает свое отношение или мнение по поводу конкретного события — произошедшего (или происходящего). Журналист должен уметь направить разговор в нужное русло, если собеседник уходит от ответа или его высказывания противоречивы. В портретном интервью интервьюер обычно уделяет внимание какой-то одной стороне личности: пристрастиях собеседника, необычных возможностях, профессиональных качествах.

Последний параметр характеристики высказываний — языковое воплощение речевого жанра. Это первое, что «получает» адресат, из чего он вычитывает информацию об авторе, его коммуникативных намерениях, прошлом и планируемом будущем жанра.

**8. Языковое воплощение.** Для модели речевого жанра языковое воплощение предстает как спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра. Адекватность выбранного языкового материала важна для опознавания, понимания и конструирования жанра интервью.

Выбор языковых средств зависит от ситуации, темы, обстановки. Молодежный и профессиональный сленг будет уместен при общении с соответствующими собеседниками. Разговорная лексика способствует сближению с интервьюируемым, ломает психологический барьер.

Языковое воплощение должно быть всегда уместно для конкретной аудитории и СМИ.

В развитии стилистической нормы устной публичной речи отмечается тенденция к активному стремлению к экспрессивности, выразительности. Экспрессивизация в современном публичном дискурсе, как и в публицистике, отличается большой интенсивностью. Особую активность в ее реализации проявляет метафора.

Очень важна стилистическая адекватность используемого материала. Жанр интервью реализуется в публицистическом стиле и характеризуется экспрессивностью (целенаправленная, избирательная, оценочная), эмоциональностью, действенностью. Одной из главных особенностей изобразительно-выразительных средств публицистики является их оценочность. Задачи и характер интервью ограничивают использование тропов. Речь, изобилующая тропами, труднодоступна, нарушает принцип коммуникативной общезначимости, а потому представляется и эстетически неприемлемой. Важной особенностью публицистической речи и, в частности, интервью является ее «открытость», прямое, непосредственное выражение авторского «я», поэтому большое значение здесь приобретает личность, индивидуальность интервьюера, проявление которой ограничено определенными рамками, так как он не должен «заслонять» собеседника.

Тезаурусный анализ выявил те свойства и признаки жанра интервью (перечисленные выше), которые в условиях развития СМИ в XXI

веке (см.: Луков М. В., 2012) обеспечивают его эффективность и результативность и поэтому должны именно в таком тезаурусном ключе изучаться в высшей школе при подготовке журналистов.

### Список литературы

Бахтин, М. М. (1986) Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.

Бахтин, М. М. (1995) Человек в мире слова. М.: РОУ.

Бахтин, М. М. (1986) Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: НИБ.

Луков, Вл. А. (2006) Жанры и жанровые генерализации // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 141–148.

Луков, М. В. (2012) Социокультурное конструирование Происходящего (тезаурусный анализ феномена телевидения): науч. моногр. М.: ГИТР.

Пронин, Е. И. (1997–1999) Литературная работа журналиста: Цикл лекций. М.: МГУ.

Шмелева, Т.В. (1997) Модель речевого жанра // Жанры речи. — Саратов.

Шостак, М. И. (2003) Репортер: профессионализм и этика. М.: РИП-холдинг.

**Тезаурусный анализ концепции высшего педагогического образования и предложения к ее обновлению**

*Вл. А. Луков*

*(Московский гуманитарный университет)*

**The Thesaurus Analysis of the Conception of the Higher Pedagogical Education and Suggestions for Its Updating**

*Vl. A. Lukov*

*(Moscow University for the Humanities)*

В условиях переходного периода государство оказалось перед сложной проблемой: чему, каким ценностям отдать предпочтение, какие приоритеты поставить в центр государственной политики. Мы берем на себя смелость утверждать: таким приоритетом номер один, такой главной ценностью именно в эту бурную эпоху должно стать образование. Эта проблема глубоко проанализирована И. М. Ильинским в работах «Образовательная революция», 2002; «Образование. Молодежь. Человек», кн. 1, 2006, кн. 2, 2009 (Ильинский, 2002, 2009) и др., которые дают ключ к тезаурусному анализу проблем высшего образования в сегодняшней России.

Этот анализ можно начать с выявления сходных ситуаций, и эта процедура дает устойчивый результат для вывода: всякий раз, когда возникал серьезный общественный и экономический кризис, наиболее развитые государства мира направляли значительные дополнительные средства бюджета в сферу образования, прежде всего высшего, и таким путем выходили из кризиса в максимально короткие сроки. Мы против безоглядного использования зарубежного опыта, американизации нашего образования. Никакое вращение в мировое сообщество не отменит того объективного факта, что у России, исторически призванной быть мостом между культурами Запада и Востока, своя особая судьба. А значит, внедрение западных стандартов мало перспективно, идет ли речь о политике, экономике или образовании. Не случайно так медленно развивается сфера бакалавриата и магистратуры, введенная по западным образцам, и до сих пор неясно, на каких работах может использоваться бакалавр, имеющий документ о высшем образовании, но не имеющий определенной специальности, или



каково место магистра в системе научной деятельности и каковы льготы, на которые он, казалось бы, должен иметь права.

Но, несомненно, в западном опыте есть инвариантное зерно, и отмеченный способ выхода из кризисов относится именно к таким инвариантным решениям. В конце XX века США оказывается в обстановке кризиса — и президент Билл Клинтон немедленно обращается к Конгрессу США с посланием «О положении в стране», где излагает ряд мер по технической оснащенности школьных классных комнат (ставится задача к 2000 г. обеспечить подключение к сети Интернет всех классных комнат страны), по стимулированию деятельности штатов, местных органов власти и школ, направленной на повышение качества образования, на расширение возможностей родителей при выборе государственных средних школ, предоставляющих бесплатное образование, на значительное расширение возможностей получения высшего образования. При этом вовсе не предлагается решить эти задачи за счет увеличения платных образовательных услуг. Наоборот, ставится вопрос о дополнительных бюджетных средствах, расширении практики ссуд на образование, предоставлении налоговых льгот для лиц, платящих за обучение в вузе.

Сравним российский подход, изложенный в обсуждавшемся тогда же проекте реформы образования. Его авторы положили в основу концепции стремление не превысить бюджетных расходов 1997 г. на сферу образования. Это стремление, понятное в столь непростое время, отодвинуло в сторону главные вопросы всякой образовательной реформы — прежде всего вопрос об изменениях в области содержания образования, деньги впервые поставлены на первое место. Откуда их планируется взять? За счет увеличения платных форм обучения, что сделает его труднодоступным для огромного большинства населения страны, за счет сдачи в аренду собственности вузов, что ослабит их материальную базу, за счет перехода на выделение средств по числу учащихся, что угрожает системе малокомплектных сельских школ и небольших вузов, за счет налоговых льгот для вложений частного капитала, что поставит в зависимость от него образование страны, за счет предоставления большинству вузов возможности самим, по существу без бюджетных средств, содержать себя, что позволит им свободно и достойно умереть, а вместе с ними поставит под большой вопрос

функционирование всей системы образовательных учреждений страны.

В этом ли должна состоять российская специфика образования по сравнению с западной моделью? Поистине, мы бесребренники и не умеем считать деньги. Все ширящийся отток высококвалифицированных кадров специалистов, подготовленных в нашей системе образования, привел к новой ситуации: в такой форме Россия начинает содержать уже не развивающиеся, а самые высокоразвитые страны мира, причем в масштабах, значительно превышающих расходы на поддержание сателлитов в прежние годы. У нас продолжают экономить на самом престижном в мире — науке, образовании, культуре.

Да, российская школа исторически сложилась как «бедная школа». Нашему учителю с помощью мела и доски удастся достигнуть большего, чем тому, кто вооружен эпидиаскопами, проекторами, видео- и аудиоаппаратурой. Не компьютер, не телевидение, а личность учителя, преподавателя вуза — наше главное достояние, а значит — основной путь решения проблемы образования. В России никогда не поставили бы на первое место задачу подключения всех классов к Интернету, как делал это президент Клинтон в своей программе, хотя вовсе не ставить задачу укрепления материальной базы вузов, сокращать эту базу, да и сами вузы, в современных условиях недопустимо.

Первая, ключевая задача образования страны на данном этапе, в условиях мировой охоты за умами, видится в создании самой совершенной в мире системы высшего педагогического образования, в которой решается основная проблема — подготовка учителей учителей. Ее предстоит реализовывать не только педагогическим, но и всем другим вузам на основе использования богатейшего отечественного опыта высшей школы. На эту цель, очевидно, и должны быть направлены основные силы и средства, в том числе и финансовые. Специалистов именно этой сферы необходимо (за счет создания благоприятных условий для работы, высоких зарплат, налоговых льгот, морального стимулирования, иными способами) удержать в стране в первую очередь.

Вторая специфически национальная задача образования (решенная в некоторых странах, а в других, возможно, не актуальная) — интеграция высшего образования и фундаментальной

науки. Необходимо государственные средства использовать на обеспечение научных исследований, к которым привлечь огромный потенциал студенчества страны. То же в известной степени касается и взаимодействия сферы образования и прикладных наук.

Третья крупная задача видится в достижении через образование более глубокого освоения культурных ценностей России и всего мира. Речь идет о гуманитаризации образования. В переходный период именно гуманитаризация позволит облегчить проблему затруднений в использовании подготовленных кадров, связанных с повышенной мобильностью общества. Специфический аспект решения этой задачи — усиление роли русского языка как средства межнационального общения.

Сформулированные задачи в первую очередь должны определить подход к содержанию образования, совершенствованию образовательных стандартов, разработке учебно-методического обеспечения учебного процесса, к структурным инновациям, решению организационных вопросов системы образования страны.

Четвертая задача связана с государственной политикой в отношении учащихся, студентов. Необходимо обеспечить максимальную доступность образования, учет как потребностей общества в специалистах, так и индивидуальные способности каждого человека, получающего образование, высокую степень применимости полученных знаний. Особый аспект этой социальной проблемы — воспитательный, от которого поспешно и недалеко отошли как в школах, так и в вузах. Другой аспект — вопрос о роли семьи в образовании. Следует подчеркнуть, что совершенствование системы непрерывного образования, образования для взрослых, вечернего, заочного, дистантного образования — тоже прежде всего социальная проблема, связанная с решением этой четвертой задачи.

Пятая задача, реализации которой предстоит уделить самое пристальное внимание на современном этапе, — компьютеризация процесса обучения, внедрение новых информационных технологий. Сейчас очевидна справедливость утверждения, что мир на наших глазах переходит от индустриальной цивилизации (когда власть принадлежала тем, в чьих руках были фабрики, заводы, концерны и т. д.) к информационной цивилизации (мир будет принадлежать тем, в чьих руках источники информации). Российская модель «бедной

школы» в этих условиях неизбежно будет трансформироваться. Укрепив уникальную российскую систему подготовки умов и предоставив студентам, преподавателям, ученым современную технику, мы создадим прочный фундамент лидерства Отчизны в мировой истории XXI века, предисловие к которой пишется именно сейчас.

## ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исходя из вышеизложенного, на современном этапе целесообразно внести предложение по дифференциации понятия «высшее образование», представленного ныне в виде «высшего профессионального образования». Предлагается выделить следующие типы высшего образования:

— высшее университетское образование (осуществляемое государственными университетами, прошедшими аккредитацию; содержание этого типа образования определяется комплексным подходом, на университеты возлагается основной объем деятельности по интеграции вузовского образования и фундаментальной науки);

— высшее педагогическое образование (осуществляемое педагогическими вузами, а также университетами и другими высшими учебными заведениями; содержание этого типа образования определяется задачей подготовки корпуса преподавателей-педагогов для всех учебных и воспитательных учреждений страны);

— высшее профессиональное образование (осуществляемое вузами Российской Федерации; содержание этого типа образования определяется требованиями к специалистам, работающим в тех областях, где необходимо высшее образование).

Таким образом, в одном типе высшего учебного заведения может осуществляться подготовка высококвалифицированных специалистов в соответствии с одним, двумя, тремя типами высшего образования (в университетах — от 1 до 3 в разных комбинациях, в педвузах — 2-ой и 3-ий или только 2-й тип, в других вузах — 2-ой и 3-ий или только 3-ий тип).

Типы полученного высшего образования отражаются в дипломе о высшем образовании. Использование специалистов с выс-

шим образованием должно в этом случае быть также дифференцированным.

В свете вышеизложенного следует подчеркнуть, что на данном этапе развития российского общества из трех выделенных типов высшего образования решающее значение имеет высшее педагогическое образование, позволяющее обеспечить развитие двух других типов высшего образования и всей образовательной и воспитательной сферы.

## ПОДХОД К ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее педагогическое образование следует также дифференцировать, выделив в нем:

— высшее педагогическое университетское образование (осуществляемое в педагогических университетах, а также в университетах, получивших лицензию на такой вид учебной работы; его более высокий уровень определяется прежде всего более высококвалифицированным уровнем профессорско-преподавательского состава, возможностями более полно осуществлять интеграцию образования и науки);

— высшее педагогическое профессиональное образование (осуществляемое другими педагогическими вузами, образовательными учреждениями другого профиля).

Могут быть определены дополнительные льготы для тех, кто получил высшее педагогическое университетское образование, однако важнейшей льготой является сама возможность получения такого образования.

Мы выделяем высшее педагогическое университетское образование, так как оно призвано стать решающим звеном в решении проблем развития образования, науки, культуры Российской Федерации. Реализуя одни и те же стандарты бакалавриата, специалитета, магистратуры, педагогические университеты (а также госуниверситеты, получившие лицензию на такой вид учебной работы) должны обеспечить значительно более высокий уровень высшего педагогического образования, чем другие вузы. Определяющим здесь становится кадровый состав педагогических университетов, госуниверситетов. Именно на создание наиболее

благоприятных условий для его преподавательской, учебно-методической, экспериментальной работы и научного роста должны быть направлены основные усилия. В качестве первоочередной меры рекомендуется перейти на другой вариант планирования работы преподавателей этих вузов, включая в нагрузку не только учебную, но и плановую (определенную специально разработанными нормативами) учебно-методическую, научную, научно-организационную работу, организационную, научную, воспитательную работу со студентами. Расчет штатов в этом случае будет определяться общей годовой нагрузкой в 1542 часа (при учебной нагрузке не менее 300 часов для профессоров, ведущих большой объем научной, учебно-методической, научно-организационной работы, и выше для других категорий преподавателей, но не более 800 часов в год).

## ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывность высшего педагогического образования является важнейшим условием, обеспечивающим его высокое качество. Для реализации этого условия необходимы:

- единый исходный уровень для получения высшего педагогического образования;
- сведение к минимуму перерывов в вузовском образовании;
- определение видов подготовки, осуществляемой вузами, исходя из потребностей страны, возможностей образовательных учреждений и личных способностей и интересов студентов;
- согласованность систем подготовки в разных формах обучения (очная дневная, вечерняя, заочная, экстернат и т. д.) по разным образовательным программам (бакалавриат, специалитет, магистратура);
- обеспечение учебного процесса кадрами, учебными пособиями, учебно-методической документацией, необходимой материальной базой;
- определение дифференцированных требований к выпускникам, получающим высшее педагогическое образование, форм итоговой аттестации при присвоении степени, указании специальности, получении педагогической квалификации;

— создание системы стимулов для закрепления выпускников, получивших высшее педагогическое образование, в образовательной сфере и последующего повышения квалификации;

— совершенствование системы повышения квалификации и получения дополнительного высшего педагогического образования на основе принципа непрерывности образования.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕДИНОГО ИСХОДНОГО УРОВНЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формы приема в педагогические вузы сложились в условиях единой средней политехнической школы и в настоящее время совершенно не соответствуют новым реальностям. В зависимости не только от способностей, но и от внешних факторов (место проживания, благосостояние семьи и т.д.) абитуриенты могут закончить не только государственную среднюю школу, но и лицей, гимназию, частную школу, ПТУ и т. д. Если при этом стандарты среднего образования в основном выдерживаются, в условиях конкурса преимущество имеют лица, получившие дополнительный объем знаний в особо благоприятных условиях. Дополнительные места предоставляются на платной основе, чем опять-таки могут воспользоваться дети обеспеченных родителей, а не те, кто не имел возможности получить элитное образование. Этот процесс будет только нарастать.

Не менее острая проблема — низкий процент юношей, получающих специальность педагога. В дореволюционной школе преподаватели-мужчины составляли основную массу учительства. В настоящее время они составляют лишь небольшую часть учительских кадров. Это серьезная социальная проблема. При том огромном количестве разводов, неполных семей, которые существуют в нашей стране, возникает ситуация, когда сотни и сотни тысяч юношей не получают необходимого мужского воспитания ни в семье, ни в дошкольных учреждениях, ни в школе, ни в вузе, что впоследствии самым отрицательным образом сказывается на службе в армии, создании семьи, распределении в ней ролей между супругами, участии в производстве, общественной жизни и т. д.

Совершенно безосновательно утверждение, что юноши не идут в педвузы из-за все понижающейся престижности учительской профессии. Как раз наоборот. Западные психологи, изучавшие вопросы профессиональной ориентации, вывели закономерность: уменьшение процента мужчин в какой-либо профессии приводит к снижению престижности профессии и одновременному понижению уровня заработной платы.

Нетрудно определить желаемый процент педагогов-мужчин: они должны составлять половину преподавательского состава, что соответствует естественной демографической норме.

Существующая организация конкурса в педвузы ставит юношей и девушек в неравные условия. К концу обучения в школе девушки опережают юношей в развитии в среднем на 1–2 года и достигают определенного пика, к которому юноши приходят позже. Но и отложить поступление в вуз они не могут: их ожидает призыв в армию, после службы в которой они еще менее конкурентоспособны, так как на весь этот срок образование прерывается.

Особенно уязвимы юноши в гуманитарной сфере, к которой нужно отнести все педагогическое образование, даже если речь идет о факультетах естественно-научного цикла специальностей. Большинству трудно написать школьное сочинение. Автор учебников по русскому языку для средней школы, отмеченных Государственной премией, доктор педагогических наук, профессор Т. А. Ладыженская провела обширное исследование допускаемых в сочинениях ошибок с целью выяснения каких-либо закономерностей и обнаружила их. Она установила, что чаще всего проявляют безграмотность юноши, которых можно рассматривать как особо одаренных в интеллектуальном отношении. Т. А. Ладыженская определила причину такого положения: мысли у этих юношей формируются с исключительной быстротой, и рука не успевает их правильно зафиксировать. На основании этого вывода была разработана методика преодоления безграмотности у этой категории школьников.

Опыт показывает, что юноши быстро наверстывают свое отставание от девушек в процессе обучения в вузе, и к выпускному курсу достигают определенного пика, в то время как девушки его давно прошли. Это отражается в рекомендациях для поступления в



магистратуру и аспирантуру: процентное соотношение юношей и девушек разительно меняется в пользу юношей. Выпускник педвуза, придя в школу, нередко в короткое время становится в ней видной фигурой, методистом, заместителем директора, директором, ему отдается предпочтение в педагогической деятельности в вузе, в научной работе.

Существующая система отбора в педагогические вузы страдает еще одним принципиальным недостатком: она ничем не отличается от системы отбора в университеты и вузы непедagogического профиля. ЕГЭ безлично. Нет ограничений для получения педагогической специальности, связанных с плохой дикцией и другими качествами, мешающими подготовить полноценного преподавателя. Не проверяются собственно педагогические данные, личностные характеристики. Между тем, если за четыре, пять, шесть лет можно дать необходимые знания даже малоподготовленному студенту, то за тот же срок сформировать неординарную, творческую личность, способную не только дать урок по предмету, но и стать своего рода учителем жизни, если нет природных данных, мало реально.

Эти проблемы предлагается решить следующим образом:

— ввести обязательное профессиональное (творческое) собеседование (при большом конкурсе — в два и более туров) в вузы, ведущие подготовку по педагогическим специальностям;

— для хорошо себя зарекомендовавших на собеседовании, но не прошедших конкурса или не имеющих высокие результаты по ЕГЭ, предоставить возможность годичного обучения на подготовительном курсе (для учащихся из состоятельных семей — на платной основе) с последующим зачислением на первый курс по итогам выпускных экзаменов;

— следует добиться правительственного решения о том, что юноши в период обучения на подготовительном курсе для последующего поступления на педагогическую специальность (бакалавр образования, специалист) освобождались от призыва в армию, как и на все время обучения в вузе и после его окончания при условии штатной работы по специальности (контингент, освобождаемый при этом от службы в армии, ограничен планом набора на педагогические специальности, возможно компромиссное

решение о двухмесячной военной или альтернативной службе на участках, где применимы полученные знания).

Дополнительные меры:

— связь техникумов, ПТУ и индустриально-педагогических факультетов;

— интеграция системы педучилищ в систему педвузов;

— создание благоприятных условий для возникновения педагогических династий;

— организация различных форм самостоятельной работы, заочного, дистанционного образования, обеспечивающих выравнивание исходного уровня для получения высшего педагогического образования;

— повышение квалификации учителей через педвузы.

## ПРОБЛЕМА МОБИЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виды подготовки, осуществляемой вузами по педагогическим специальностям, определяются исходя из потребностей страны, возможностей образовательных учреждений и могут выбираться с учетом личных способностей и интересов студентов.

В вузах, осуществляющих подготовку по профилям высшего педагогического образования, возникла достаточно сложная ситуация с введением степеней бакалавра и магистра по разделам «наука» и «образование». Неясно, кто из выпускников с этими степенями может работать в школе (так как психолого-педагогическая и методическая подготовка здесь фактически разрушена) — и при этом неясно, в каких типах школы применима полученная подготовка.

Специфика требований к высшему педагогическому образованию предполагает, с одной стороны, углубление интеграции образования и фундаментальной науки, а с другой стороны — углубленной подготовки к практической работе в школе. Эти задачи, по существу, противоположны, решение одной из них неизбежно приводит к ущемлению другой. Экстенсивный путь разрешения данного противоречия (увеличение срока обучения, объема аудиторной и внеаудиторной нагрузки, количества предметов и т. д.) не представляется возможным. Напротив, анализ

социальных факторов показывает, что для большей мобильности в использовании выпускников педвузов нужно предусматривать обучение не только по одной, но и по двум специальностям (помимо возможной специализации в рамках одной специальности). Мы видим единственный способ гармонизации указанного противоречия в дифференцированном подходе к сочетаемости нескольких параметров, характеризующих выпускника педвуза (и приравненного к нему вуза), а именно:

- степени (бакалавр, специалист, магистр);
- типа вуза (педуниверситет, университет, пединститут, другие вузы);
- формы обучения (очная дневная, вечерняя, заочная, экстернат);
- направления (раздела науки, определяемого документами по высшему образованию);
- специальности (раздела преподавательской деятельности, определяемого документами по высшему педагогическому образованию);
- квалификации (учитель и др.);
- квалификационной категории.

В этом случае противоречие задач высшего педагогического образования, не разрешаемое в каждом конкретном случае (что объективно невозможно), разрешается в целом в системе педагогической подготовки. Следует отметить, что степень (бакалавр, специалист, магистр) прежде всего характеризует фундаментальную подготовку по избранному направлению, а квалификация — основной параметр, показывающий возможности использования выпускника в преподавательской работе по специальности.

Если степень как параметр в основном разработан, то категория «квалификация» до сих пор не определена с достаточной четкостью.

Мы определяем присвоение квалификации для имеющих высшее педагогическое образование как акт признания уровня подготовки, дающей право преподавательской, педагогической деятельности, и предлагаем следующую градацию квалификаций в педагогической сфере:

- воспитатель дошкольного учреждения;

- учитель начальной школы;
- учитель неполной средней школы (по одной специальности; по двум специальностям);
- учитель средней школы (по одной специальности, по двум специальностям);
- учитель-методист (по одной специальности, по двум специальностям);
- преподаватель высшей школы.

Для подтверждения степени в педвузах защищаются дипломные работы по специальным предметам или методике их преподавания. Следует провести дифференциацию и в этой области. Дипломная работа по специальности должна подтвердить получаемую степень, а для получения квалификации необходимо защитить квалификационную работу по психолого-педагогическим, методическим наукам на основе обобщения обретенного за время обучения педагогического опыта.

Для обозначения квалификации студента, обучающегося по пятилетней программе на дипломированного специалиста или по четырехлетней программе на бакалавра образования и после окончания 3-его курса получившего неполное высшее образование, предлагается ввести квалификацию «лицензиат» (в ряде стран Европы и Латинской Америки этим термином обозначается студент, получивший неполное высшее образование, который допускается к преподавательской, педагогической работе в образовательных учреждениях среднего звена).

Создалась неясная ситуация с соотношением таких параметров, как «направление» с входящими в него профилями и «специальность». Применительно к высшему педагогическому образованию следует исходить из того, что «специальность» соответствует той дисциплине (дисциплинам), к преподаванию которой подготовлен выпускник. Унификация системы образования требует, чтобы категория «направление» была применена и к степени специалиста, например: дипломированный специалист, направление «филология», специальность «русский язык и литература». Было бы уместно указывать в документе о высшем образовании указывать также совокупность научных профилей и преподавательских специализаций, успешно освоенных студентом.

## СОГЛАСОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предлагается следующая схема согласования названных выше параметров высшего педагогического образования:

1. Бакалавр науки (по одному или двум направлениям): подготовка ведется университетами, педагогическими университетами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — любая. Педагогическая квалификация не присваивается.

2. Бакалавр образования (по одному направлению, одному или нескольким профилям): подготовка ведется университетами, педагогическими университетами, пединститутами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — любая. Педагогическая квалификация: учитель неполной средней школы (по одной специальности).

3. Бакалавр науки (по одному направлению) и бакалавр образования (по тому же или другому направлению): подготовка ведется университетами, педагогическими университетами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — очная дневная. Педагогическая квалификация: учитель неполной средней школы (по специальности в соответствии с подготовкой по программе бакалавра образования).

4. Бакалавр образования (по двум направлениям или профилям): подготовка ведется университетами, педагогическими университетами, пединститутами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — очная дневная. Педагогическая квалификация: учитель неполной средней школы (по двум специальностям в соответствии с подготовкой по программам бакалавра образования).

5. Специалист (по одной специальности): подготовка ведется педвузами и вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — любая. Педагогическая квалификация: учитель средней школы (по специальности).

6. Специалист (по двум специальностям по особому списку специальностей): подготовка ведется педвузами и вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения — любая. Педагогическая квалификация: учитель средней школы (по двум специальностям).

7. Специалист и бакалавр (по другому направлению): подготовка ведется вузами, получившими лицензию на такую форму совмещения. Форма обучения — очная дневная. Педагогическая квалификация: учитель средней школы (по специальности в соответствии с подготовкой по программе специалиста).

8. Магистр науки (после программы бакалавра науки): подготовка ведется университетами, педуниверситетами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения (в магистратуре) — очная. Педагогическая квалификация не присваивается. Дополнительная педагогическая подготовка в объеме, установленном стандартом, позволяет получить квалификацию: преподаватель высшей школы.

9. Магистр науки (после программы бакалавра образования): подготовка ведется университетами, педуниверситетами, вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения (в магистратуре) — очная. Новая педагогическая квалификация не присваивается (сохраняется квалификация: учитель неполной средней школы). Дополнительная педагогическая подготовка в объеме, установленном стандартом, позволяет получить квалификацию: преподаватель высшей школы.

10. Магистр образования (после программы бакалавра образования и бакалавра науки): подготовка ведется педуниверситетами, университетами и вузами, имеющими соответствующую лицензию. Форма обучения (в магистратуре) — очная. Педагогическая квалификация: учитель-методист (по специальности, соответствующей направлению и профилю магистратуры). Дополнительная педагогическая подготовка в объеме, установленном стандартом, позволяет получить квалификацию: преподаватель высшей школы.

Обучение в педвузах на факультетах дошкольного воспитания, начальных классов, дефектологическом, психолого-педагогическом и некоторых других имеет свою специфику, выражаемую в квалификации «воспитатель дошкольного учреждения», «учитель начальной школы», «учитель специальной школы», «школьный психолог» и т. д. Для каждой такой области высшего педагогического образования должна быть разработана дополнительная схема, учитывающая эту ее специфику.

## ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ КАТЕГОРИЙ

В настоящее время существует лишь один показатель качества подготовки выпускника, получившего высшее педагогическое образование: диплом с отличием. Целесообразно провести более дробную дифференциацию, учитывающую как академические успехи, так и уровень вуза и форму обучения, что можно отразить во введении квалификационных категорий, отмечающих исходный уровень готовности к педагогической работе.

Предлагается следующая схема присвоения квалификационных категорий:

1 категория: квалификация — «преподаватель высшей школы», академические успехи — отличные (не менее 75 % отличных оценок при отсутствии удовлетворительных и при отличной оценке за выпускную работу).

2 категория: квалификация — «преподаватель высшей школы», академические успехи — хорошие (менее 25 % отличных оценок и менее 25 % удовлетворительных оценок при оценке выпускной работы «отлично» или «хорошо»).

3 категория: квалификация — «преподаватель высшей школы», академические успехи — удовлетворительные; квалификация: «учитель-методист», академические успехи — отличные.

4 категория: квалификация — «учитель-методист», академические успехи — хорошие; квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — отличные (высшее педагогическое университетское образование, очная дневная форма обучения).

5 категория: квалификация — «учитель-методист», академические успехи — удовлетворительные; квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — хорошие (высшее педагогическое университетское образование, очная дневная форма обучения); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — отличные (очная дневная форма обучения в других вузах).

6 категория: квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — удовлетворительные (высшее педагогическое университетское образование, очная дневная форма обу-

чения); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — хорошие (очная форма дневная обучения в других вузах); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — отличные (вечернее, заочное образование).

7 категория: квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — удовлетворительные (очная дневная форма обучения в других вузах); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — хорошие (вечернее, заочное образование); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — отличные (экстернат).

8 категория: квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — удовлетворительные (вечернее, заочное образование); квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — хорошие (экстернат); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — отличные (очная дневная форма обучения).

9 категория: квалификация — «учитель средней школы», академические успехи — удовлетворительные (экстернат); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — хорошие (очная дневная форма обучения); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — отличные (вечернее, заочное образование).

10 категория: квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — удовлетворительные (очная дневная форма обучения); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — хорошие (вечернее, заочное образование); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — отличные (экстернат).

11 категория: квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — удовлетворительные (вечернее, заочное образование); квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — хорошие (экстернат).

12 категория: квалификация — «учитель неполной средней школы», академические успехи — удовлетворительные (экстернат).

В случаях перехода с одной формы обучения на другую и аналогичных, а также если студент демонстрирует особые способности (или, наоборот, недостаточные способности) к педагогической деятельности, ученый совет вуза (факультета) может



принять решение об изменении присваиваемой категории, повысив ее или понизив. Необходимо будет так увязать категоричность педагогической квалификации с правами, льготами, разрядом оклада и т. д. на период первых трех лет работы по педагогической специальности, а также разработать такие возможности повышения категории в этот период в рамках послевузовского образования, чтобы категория квалификации стала дополнительным весомым стимулом получения более качественного высшего педагогического образования.

## ОБЩИЙ ПОДХОД К ОБНОВЛЕНИЮ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационная деятельность в области высшего педагогического образования в последние годы была очень интенсивной и многое дала для развития этой сферы образования. Вместе с тем нередко новации не повышали, а, напротив, понижали качество образования. Как правило, это было связано с отсутствием необходимой базы, обеспечивающей введение новых дисциплин.

Поэтому необходимо придерживаться следующих требований к введению новых предметов: решение об их введении в стандарты и учебные планы возможно лишь в том случае, если

- подготовлены кадры специалистов, которые могут на высоком научном и методическом уровне вести данную дисциплину;
- есть в нужном количестве необходимые учебники и учебные пособия, написанные на высоком научном и методическом уровне;
- разработана соответствующая учебно-методическая документация;
- есть материальная база, необходимая для введения предмета в учебный процесс;
- его введение не разрушает системы подготовки специалиста, если эта система продемонстрировала свою эффективность на современном этапе;
- в авторитетных вузах прошла апробация подготовки студентов по этому предмету.

И, напротив, необходимо сохранить в учебном процессе дисциплины, обеспеченные преподавательскими кадрами, учебной

литературой, материальной базой и доказавшие свою эффективность в вузовской подготовке.

В стандартах нового поколения все более усиливается роль самостоятельной работы студентов. За основу берется опыт западных стран. Следует учитывать, что российская высшая школа не обладает достаточным компьютерным оборудованием, современными библиотеками, обеспечивающими широкую доступность необходимых материалов, помещениями для проведения индивидуальных консультаций. И, напротив, в нашей стране особо высокого уровня достигло мастерство преподавателя, его воздействие играет ведущую роль в подготовке специалиста. Поэтому аудиторные занятия сохраняют свое определяющее значение в вузовской подготовке, они должны составлять в среднем 30 часов в неделю при обучении одной специальности и 36 часов в неделю при обучении двум специальностям (без учета факультативных предметов, физического воспитания и некоторых других дисциплин, не имеющих прямого отношения к подготовке специалиста). Самостоятельную работу студентов необходимо учитывать при планировании нагрузки преподавателей, которые должны обеспечить ее организацию и контроль.

### ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМЕ «БАКАЛАВР — СПЕЦИАЛИСТ»

Перечисленные выше 10 моделей обучения должны быть согласованы в целях обеспечения мобильности и индивидуализации вузовской подготовки, что предстоит отразить в обновленных государственных образовательных стандартах.

Наибольшую трудность представляет согласование стандартов в системе «бакалавр — специалист». Здесь можно выделить ряд вариантов:

- бакалавр науки — специалист;
- бакалавр образования — специалист;
- неоконченное образование специалиста — бакалавр науки;
- неоконченное образование специалиста — бакалавр образования.

Новое поколение государственных образовательных стандартов должно обеспечить относительно простой переход студента от одной образовательной программы к другой, при том что задачи подготовки в бакалавриате и специалитете, несомненно, остаются достаточно различными.

Целесообразно структуру стандартов (то есть последовательность блоков дисциплин) унифицировать, ориентируясь на ГОС бакалавра науки. Это подчеркнет предметную ориентированность высшего педагогического образования, усиление интеграции образования и фундаментальной науки, логическую последовательность обучения: сначала предмет, потом — методика его преподавания, а также педагогика и психология, освоение которых мало продуктивно без достаточного жизненного опыта.

Вся психолого-педагогическая, методическая подготовка должна укладываться в 1000 часов, из которых 680 часов (с учетом педпрактики) — аудиторных. В подготовке бакалавра образования она составит 300 часов (150 — аудиторных). В подготовке специалиста — 500 часов (340 аудиторных). Следовательно, 5-ый курс программы специалиста должен существовать в трех вариантах:

— для студентов, закончивших 4 курса по программе специалитета (основной план);

— для бакалавров образования — 200 часов дополнительно по психолого-педагогическим, методическим дисциплинам (за счет предметов, изучаемых в специалитете на 5-ом курсе и уже изученных бакалаврами), в этом случае сдачи разницы в учебных планах не требуется);

— для бакалавров науки — 500 часов дополнительно (из них 300 часов аудиторных) по психолого-педагогическим, методическим дисциплинам (за счет предметов, изучаемых в специалитете на 5-ом курсе и уже изученных бакалаврами, а также за счет увеличения аудиторной нагрузки до 36 часов в неделю), и в этом случае сдачи разницы в учебных планах не требуется.

При организации обучения по этим переходным планам в группах не возникает проблемы задолженности, и студенты получают стипендию на общих основаниях.

В случае, если для такого обучения не набирается учебная группа, разница в планах ликвидируется индивидуально в

соответствии с заочной формой обучения или системой экстерната (с зачислением на стипендию на общих основаниях после ликвидации разницы в учебных планах).

Переход с обучения по программе специалиста на обучение по программе бакалавра образования или науки проводится после окончания 1-го, 2-го и 3-его курсов в группе по специальному плану или индивидуально в соответствии с заочной формой обучения или системой экстерната (зачисление на стипендию на общих основаниях производится после ликвидации разницы в учебных планах).

Все предметы, сданные по одной образовательной программе и не указанные в той программе, на которую произошел переход, также как и все факультативные предметы, прослушанные студентом, указываются во вкладыше в диплом об окончании вуза.

Переход с одной образовательной программы на другую производится по письменному заявлению студента и решению ученого совета вуза (факультета) при условии, что у факультета есть возможность обеспечить такой переход. Если работа преподавателей со студентами, меняющими образовательную программу, включена в индивидуальный план учебной нагрузки преподавателей, перевод на новую образовательную программу студентом не оплачивается, если нет, то это платная образовательная услуга. Размеры оплаты устанавливаются ректоратом из расчета размеров почасовой оплаты, которая выплачивается преподавателям (за реально потраченное время). К сумме, взимаемой со студента на оплату труда преподавателей, вуз вправе прибавить только 15 % ее размера на накладные расходы.

Таковы некоторые соображения и предложения, продиктованные тезаурусным анализом ситуации в сфере образования (см. также: Луков Вл. А. и др., 2006; Луков Вал. А., 2007; Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008).

### **Список литературы**

Ильинский, И. М. (2002) Образовательная революция. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Ильинский, И. М. (2006, 2009) Образование. Молодежь. Человек. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. Кн. 1, 2006. Кн. 2, 2009.

Луков, Вал. А. (2007) Воспитание и глобализация : Проблемы социологии воспитания : науч. монография. М. : Флинта : Наука.

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы : Субъектная организация гуманитарного знания. М. : Изд-во Национального института бизнеса.

Луков, Вл. А., Луков, Вал. А., Ковалева, А. И. (2006) Уроки Макаренко. М. : Ключ-С.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА

### Международные научные конференции

#### «Высшее образование для XXI века»

*Н. В. Захаров*

*(Московский гуманитарный университет)*

**International Scientific Conferences**

**“Higher Education for the XXI Century”**

*N. V. Zakharov*

*(Moscow University for the Humanities)*

Международная научная конференция «Высшее образование для XXI века» — одно из наиболее значимых событий в научно-исследовательской и научно-организационной жизни Московского гуманитарного университета. Она ежегодно проходит в МосГУ начиная с 2004 года. За прошедшие годы конференция стала признанным форумом, где государственные деятели, видные ученые, организаторы науки и высшего образования ведут дискуссию о судьбах высшей школы.

В восьми предыдущих конференциях приняло участие более **4000 человек**, включая представителей правительства РФ, руководителей комитетов Госдумы и Федерального собрания, властей Москвы, руководителей институтов РАН и РАО, ректоров, деканов, заведующих кафедрами более **100 вузов страны**, академиков РАН и других академий, докторов наук, профессоров, заслуженных деятелей науки РФ, директоров школ, преподавателей, учителей, а также аспирантов и студентов. Московский гуманитарный университет провел их при поддержке и участии Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию, Комитета Совета Федерации ФС РФ по образованию и науке, Департамента образования города Москвы, Института философии РАН, Института психологии РАН, Института социологии РАН, Центра образовательных технологий, Российской академии образования, Российского гуманитарного научного фонда, Национального союза негосударственных вузов, Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, Международной академии наук (IAS, Инсбрук).

География конференции широка и разнообразна: за прошедшие годы в ней приняли участие ученые, преподаватели, учителя и политики из России, а также из **14 зарубежных стран**, в том числе из: *Австрии, Армении, Белоруссии, Германии, Казахстана, Китая, Кубы, Молдовы, Монголии, Объединенных Арабских Эмиратов, Польши, Украины, Франции, Швеции, Японии*. Российские участники приезжали из более чем **30 городов России**: *Москвы, Санкт-Петербурга, Армавира, Белгорода, Благовещенска, Дубны, Иваново, Ижевска, Казани, Кирова, Королева, Костромы, Кызыла, Магадана, Магнитогорска, Новосибирска, Норильска, Орла, Оренбурга, Орска, Ростова-на-Дону, Рязани, Петрозаводска, Самары, Смоленска, Сыктывкара, Тамбова, Твери, Тулы, Ульяновска, Химок, Челябинска, Ярославля* и др.

Каждый год, и это стало уже доброй традицией, пленарное заседание открывает своим докладом ректор Московского гуманитарного университета, доктор философских наук, профессор, Президент Русского отделения Международной академии наук (IAS, Инсбрук) **Игорь Михайлович Ильинский**, в котором он обращает внимание аудитории на наиболее актуальные и острые проблемы развития образования в школе и вузе в сложившихся исторических условиях и задает вектор развития дискуссии.

Среди наиболее ярких и злободневных выступлений, звучавших на пленарных заседаниях за прошедшие годы, можно отметить доклады: заместителя председателя Комитета по образованию Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктора физико-математических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации **Виктора Евграфовича Шудегова** (доклады «Образование в современной России: новые решения», «Высшая школа в свете новых тенденций в российском законодательстве об образовании»); доктора юридических наук, профессора, ректора Российского государственного торгово-экономического университета **Сергея Николаевича Бабурина** (доклад «Кризис в стране — кризис в образовании»); члена-корреспондента РАН и РАО, доктора психологических наук, профессора, директора Института психологии РАН, заведующего кафедрой социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета **Анатолия Лактионовича Журавлева** (доклад «Социально-психологические факторы обмена знаниями в орга-

низации»); заведующего кафедрой теории государства и права и политологии юридического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, советника Председателя Конституционного Суда РФ, президента Ассоциации юридических вузов России, доктора юридических наук, профессора **Михаила Николаевича Марченко** (доклад «Болонский процесс и развитие юридического образования в России»); заведующего лабораторией философии образования Института теории и истории педагогики РАО, председателя Совета директоров школ стран СНГ, члена Общественной палаты по образованию г. Москвы, академика АПСН, доктора педагогических наук, профессора **Якова Семеновича Турбовского** (доклад «Мир образования и его философия»); ректора Российского православного института св. Иоанна Богослова, доктора богословия, настоятеля Патриаршего подворья — Храма святого апостола Иоанна Богослова под Вязом игумена **Петра (Еремеева)** (доклад «Современное высшее православное образование — важный сегмент негосударственного образования в России»), а также выступления депутата ГД РФ, члена фракции КПРФ, первого заместителя председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ, члена-корреспондента Российской академии образования, Президента общества «Знание» России, председателя Общероссийского общественного движения «Образование — для всех» **Олега Николаевича Смолина**, представителя Русской Православной Церкви отца **Алексея** и 10 лет возглавлявшей общероссийский конкурс «Учитель года» проф. **Галины Александровны Китайгородской**.

Среди выступлений зарубежных коллег-ученых участникам конференции особенно запомнились доклады: академика АН Молдовы, доктора философских наук, профессора, директора Центра исследований глобальных процессов и устойчивого развития **Аркадия Дмитриевича Урсула** (доклад «Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего»); заместителя Представителя Детского фонда Организации Объединенных Наций — ЮНИСЕФ в Российской Федерации **Мариэль Сандер-Линдстром** (Швеция) (доклад «Образование и права ребенка: позиция ЮНИСЕФ»); директора отдела научных исследований Пекинского объединенного университета **Деуинга Фенга** (доклад «Устоявшиеся позиции Пекинского объединенного университета и высшее образо-



вание в Китае в XXI веке») и заместителя Главы Миссии Посольства Республики Куба в РФ **Александр Симанкаса**.

В рамках конференции, помимо классического формата секционных заседаний, проходили «круглые столы» по актуальной тематике, касающейся проблем современного образования, такие как «Негосударственные вузы в усложняющихся условиях», «Негосударственные вузы в условиях изменяющейся России», «Духовное развитие человека и содержание высшего образования», «Образовательные технологии в негосударственном вузе», «Социально-воспитательная работа: проблемы развития» и др.

Проводится ряд международных симпозиумов и вебинаров: «Высшее образование и развитие человека»; «Диаспоры в России и за рубежом как предмет гуманитарного образования»; «Тезаурусный анализ в гуманитарном знании»; «Экологическое образование: опыт России, Польши, Норвегии, Сербии и Бразилии».

## СОДЕРЖАНИЕ

*Луков М. В.* Тезаурусный анализ конструирования телевидением культуры Происходящего: проблема образовательного минимума и иллюзии образованности.....3

*Гайдин Б. Н.* Гамлет для глупцов: гамлетизация в тезаурусе современной русской массовой культуры.....8

*Луков Вал. А., Луков С. В.* Социальные законы в учении А. А. Зиновьева и их проявление в волонтерском феномене Крымска (тезаурусный анализ).....20

*Биченко С. Г.* «Репрессивный проект» в тезаурусе реалистической литературы.....29

*Ясинская М. Б.* Импликативные смыслы тезауруса чеховского текста.....32

*Кодола Н. В.* Тезаурусный анализ жанра интервью в современных СМИ и методология обучения.....41

*Луков Вл. А.* Тезаурусный анализ концепции высшего педагогического образования и предложения к ее обновлению.....48

### ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА

*Захаров Н. В.* Международные научные конференции «Высшее образование для XXI века».....70

### *Сведения об авторах:*

*Биченко Станислав Григорьевич* — аспирант кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета.

*Гайдин Борис Николаевич* — кандидат философских наук, заместитель директора Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

*Захаров Николай Владимирович* — заместитель директора Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философии (Ph.D.), кандидат филологических наук, генеральный ученый секретарь Русского отделения Международной академии наук (IAS), ученый секретарь Шекспировской комиссии РАН.

*Кодола Наталья Валерьевна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской литературы и журналистики XX и XXI веков Московского педагогического государственного университета, доцент, член Союза журналистов России.

*Луков Валерий Андреевич* — доктор философских наук, профессор, проректор Московского гуманитарного университета по научной и издательской работе — директор Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, заслуженный деятель науки РФ, вице-президент Русского отделения Международной акаде-

мии наук (IAS, Инсбрук), академик МАНПО, почетный профессор МосГУ.

*Луков Владимир Андреевич* — доктор филологических наук, профессор, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик-секретарь — руководитель Секции гуманитарных наук Русского отделения Международной академии наук (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО.

*Луков Михаил Владимирович* — кандидат философских наук, доцент Гуманитарного института телевидения и радиовещания им. М. А. Литовчина.

*Луков Сергей Валерьевич* — кандидат социологических наук, заместитель директора Центра социологии молодежи Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

*Ясинская Милена Борисовна* — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета.

*Научное издание*

**ТЕЗАУРУСНЫЙ АНАЛИЗ  
МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Сборник научных трудов*

**Выпуск 24**

*Под общей редакцией профессора Вл. А. Лукова*

СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДЛЯ XXI ВЕКА**

IX Международная научная конференция

Москва, 15–17 ноября 2012 г.

*Доклады и материалы*

**Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры»**

Издательство Московского гуманитарного университета  
Печатно-множительное бюро  
Подписано в печать 7.11.2012 г. Формат 60×84 1/16  
Усл. печ. л. 5,0  
Тираж 100 Заказ №  
Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1