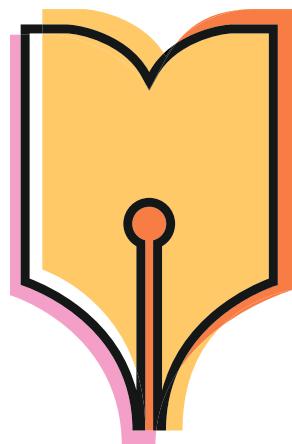




ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



Конгресс Учителей

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

Методический сборник

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ФАКУЛЬТЕТ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Конгресс учителей

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК**

Методический сборник

Санкт-Петербург

2015

Учебно-исследовательская деятельность школьников в области естественных наук : методический
У91 сборник [Текст] / отв. ред. Т. Ф. Велижанина; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Выс-
шая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург,
2015. — 75 с. — 200 экз.

В методический сборник для конгресса учителей включены конкурсные ученические работы
(исследования и социальные проекты), представленные на мероприятиях для учащихся Санкт-
Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург). Совокупность работ представляет собой кейс, ориентированный
на выявление и анализ проблем качества исследовательских и проектных работ старшеклассников.
Сборник печатается в авторской редакции.

УДК 373
ББК 74.2

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

| | |
|--|----|
| ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 4 |
| ЛЕБЕДЕВ О. Е. | |
| УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .. | 4 |
| КОНАСОВА Н. Ю. | |
| ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТАРШЕКЛАССНИКОВ | 16 |

РАЗДЕЛ II

| | |
|---|----|
| КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ..... | 26 |
| ТРЕПОВА Дарья | |
| ИСТОРИЯ РУССКОГО КОСТЮМА X — НАЧАЛА XVIII ВВ.: САМОБЫТНОСТЬ И ЗАИМСТВОВАНИЯ | 28 |
| КИМ Юлия | |
| 14 ДЕКАБРЯ 1825 ГОДА В КИНОФИЛЬМЕ В. Я. МОТЫЛЯ «ЗВЕЗДА ПЛЕНИТЕЛЬНОГО СЧАСТЬЯ» | 36 |
| БАДЕКИНА Ольга | |
| МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ..... | 47 |
| ВЕРЕВКИНА Дарья | |
| СИСТЕМЫ МИРА В НЕКОТОРЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ. ВОСТОК И ЗАПАД | 63 |

РАЗДЕЛ I

ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-исследовательская деятельность в структуре образовательного процесса

Лебедев Олег Ермолович

доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель факультета довузовского образования
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург

Учебные исследования учащихся становятся обычным явлением в образовательной практике, но сама практика проведения учебно-исследовательских работ нередко вызывает сомнения. Дело в том, что детские исследования иногда пытаются сделать копиями «взрослых» работ, используя принятый аппарат научного исследования, пытаясь, в частности, установить различия между «объектом» и «предметом» исследования, а вместе с тем сомнения касаются того, можно ли считать исследовательской относительно самостоятельную ученическую работу, в которой отсутствуют хоть какие-то признаки новизны.

Для оценки существующей практики и определения возможных перспектив ее развития необходимо ответить на ряд вопросов: в чем смысл учебно-исследовательской деятельности учащихся? Освоение данной деятельности является целью современного школьного образования или необходимым средством реализации его целей? В чем заключаются особенности, отличительные черты учебно-исследовательской деятельности от других видов образовательной деятельности? В чем может заключаться специфика ученических исследований в разных предметных областях?

Начнем с ответа на первый вопрос. На него можно ответить так: школа должна выявлять и поддерживать детей, склонных к научной деятельности. Это на самом деле так. Однако следует иметь в виду, что такой деятельностью занимается сравнительно небольшое число людей. Доля организаций, занимающихся научными исследованиями и разработками, в 2011 г. составляла 0,9 % от общей численности организаций. Указанную выше задачу можно решить, используя возможности внеурочной деятельности.

Другой вариант ответа на тот же вопрос: подавляющее большинство выпускников средней школы поступают в вузы, обучение в которых предполагает участие в исследовательской работе. Это тоже верно. В 2011 г. численность получивших аттестат о среднем (полном) общем образовании составила 703 тыс. человек. Прием в образовательные учреждения высшего профессионального образования в этом году составил 1207 тыс. человек, в т. ч. на очные отделения было принято 628 тыс. человек (Россия в цифрах. 2012: Крат. стат. сб./ Росстат — М., 2012. С. 148, 153, 154). Безусловно, школа должна обеспечить подготовку своих выпускников к тем видам образовательной деятельности, которыми им предстоит заниматься на следующей ступени образования. Но не стоит преувеличивать возможности школы в такой подготовке. Школа не

может сформировать у всех учащихся сколько-нибудь серьезный опыт исследовательской деятельности по всем учебным предметам, хотя, конечно, школа в состоянии дать представление о сути научного исследования.

Возможен и другой вариант ответа на вопрос о том, для чего в школе надо заниматься учебными исследованиями учащихся: для закрепления и углубления знаний учащихся. С таким подходом тоже можно согласиться: для глубокого усвоения знаний нужна практика их применения в условиях самостоятельной работы учащихся.

И все же нельзя согласиться с тем, что учебно-исследовательская работа учащихся является лишь одним из средств освоения предметных знаний и обеспечения подготовки к продолжению обучения в системе высшего профессионального образования. Смысл учебно-исследовательской деятельности учащихся современной школы заключается в формировании позиции исследователя, которая может быть реализована в любых сферах и видах деятельности.

Любую деятельность можно рассматривать как решение проблем — познавательных, коммуникативных, мировоззренческих, организационных и иных. Исследовательский подход к решению проблем проявляется в способности различать факты и выводы, оценивать достоверность информации, доказательность выводов, соотносить аргументы и контраргументы, сопоставлять различные точки зрения, отличать истинные утверждения от гипотез, опираться в своих рассуждениях не только на базовые представления о сущности явления, а на научные понятия. Предложенный список признаков исследовательского подхода к решению проблем можно продолжить. Суть исследовательского подхода — в отрицании бездоказательных утверждений, критической оценке предлагаемых доказательств, стремление проникнуть в сущность наблюдаемого явления.

Если использовать при характеристике исследовательской позиции учащихся как одного из образовательных результатов принятую в современных стандартах типологию, то можно сказать, что речь идет об одном из личностных результатов, который взаимосвязан с метапредметными и предметными результатами.

В стандартах нового поколения содержится ряд прямых указаний на необходимость формирования у учащихся исследовательского подхода к изучению явлений действительности. Стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, к числу которых относится креативность, способность критически мыслить, активно и целенаправленно познавать мир, используя основы научных методов познания окружающего мира. Стандарт выделяет ряд видов образовательной деятельности: учебная, учебно-исследовательская, проектная, социальная, информационно-познавательная, спортивно-оздоровительная, коммуникативная. Таким образом, учебно-исследовательская деятельность рассматривается как необходимый компонент в структуре образовательного процесса в современной школе.

Такой подход к учебно-исследовательской деятельности школьников отражает современные тенденции развития системы общего образования. Вот один из примеров ориентации на формирование у учащихся опыта учебно-исследовательской деятельности — фрагмент стандарта по предмету «Немецкий язык» в младших школе (ФРГ).

Таблица 1

| Исследование языка и особенностей его употребления | |
|--|--|
| Исследовать языковое взаимопонимание | — изучать отношение между намерением — языковыми признаками — воздействием речи; — знать разницу между письменной и устной речью; — исследовать и использовать роли говорящего/пишущего и слушателя/читателя; — рассуждать о проблемах понимания и коммуникации |

| | |
|---|--|
| Работать над словами, предложениями, текстами | — структурировать слова и знать возможности словообразования; — собирать и классифицировать слова; — использовать языковые действия: перестановку, замену, дополнение, удаление; — поддержать создание текстов и их понимание при помощи языковых действий; — экспериментировать и играть с языковыми средствами |
| Открывать общее и различия в языках | — немецкий язык — иностранный язык, диалект — литературный язык, немецкий язык — родные языки детей мигрантов; немецкий язык — соседние языки; — изучение употребительных иностранных слов |

Такое внимание к учебно-исследовательской деятельности учащихся можно объяснить двумя обстоятельствами, одно из которых находится за пределами школы, а другое — в самой школе. Первое из них заключается в существенном изменении темпов перемен, которые происходят в мире. Дети, поступающие в первый класс, будут заканчивать школу в изменившемся мире, в котором могут появиться новые средства коммуникации, новые профессии, новые течения в искусстве, новые виды социальной организации.

В этой ситуации школа должна готовить детей к жизни, о которой сама школа ничего не знает. Возникает риск того, что изменения в сфере образования будут заметно отставать от изменений, происходящих в обществе, следствием чего может стать угроза деградации самого общества.

Школа (в широком смысле) может быть фактором развития общества, если изменения в сфере образования будут опережать перемены, происходящие в обществе. Для этого важно формировать у учащихся такой опыт, который позволит выпускникам школы не только успешно адаптироваться к условиям жизни в быстро меняющемся обществе, но и влиять на трансформационные процессы в обществе. Такой опыт может дать практика учебно-исследовательской работы учащихся, осуществляемая на каждой ступени школьного образования.

Другое обстоятельство заключается в смене поколения школьников. В школу приходят «другие дети» — с иной информированностью об окружающем мире, иным отношением к опыту взрослых, иным отношением к возможностям школьного образования. Исследователи отмечают переход от позиции подражательности старшему поколению к поискам собственной стратегии поведения. В этой ситуации традиционные способы организации образовательной деятельности школьников теряют свою эффективность.

Исследование социального портрета выпускника Санкт-Петербургской школы, которое проводится на протяжении уже 20 лет под руководством профессора С. Г. Вершловского, свидетельствует о неудовлетворенности учащихся тем образованием, которое дает им современная школа. Вот как оценивают выпускники петербургских школ результаты полученного образования.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Как вы полагаете, что дала вам школа?», %

| Оценка/год | 2001 | 2003 | 2005 | 2007 | 2009 | 2012 |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Школа дала мне знания | 82 | 78 | 75 | 72 | 67 | 72 |
| Здесь я приобрел друзей | 67 | 71 | 73 | 78 | 67 | 68 |
| Школа помогла мне лучше понять себя, свои положительные качества и недостатки | 22 | 28 | 26 | 23 | 22 | 25 |
| Школа помогла мне определить свои интересы, выбрать профессию | 27 | 21 | 22 | 27 | 16 | 25 |
| Научила меня критически мыслить, рассуждать, доказывать | 30 | 31 | 31 | 29 | 26 | 33 |
| Школа научила меня разбираться в людях, общению с ними | 37 | 39 | 43 | 40 | 36 | 35 |
| Научила меня учиться | 37 | 31 | 24 | 21 | 21 | 27 |
| Подготовила меня к участию в общественной жизни | 21 | 22 | 24 | 26 | 26 | 29 |

Если оценки значимости школьного образования на протяжении более десятилетия не улучшаются, то это значит, что изменения в школьном образовании (информация, профильное обучение, ЕГЭ) не повлияли на оценку качества этого образования, оказались недостаточны для изменения такой оценки. Провал ЕГЭ по русскому языку в 2014 г., когда пришлось срочно уменьшать пороговый балл, также свидетельствует о необходимости более глубоких перемен в школьном образовании.

Значимость школьного образования для учащихся определяется не только (и не столько) содержанием учебного материала, сколько характером отношений, которые складываются между участниками образовательного процесса.

Идея формирования нового типа отношений между учителями и учащимися стала получать распространение еще в условиях советской школы. Она нашла отражение в основных положениях педагогики сотрудничества, сформулированных в середине 80-х годов и заслуживающих того, чтобы их перечислить спустя почти тридцать лет:

- отношения с учениками должны строиться на основе сотрудничества, при котором глубинно совпадают цели и средства, обучение и воспитание;
- учение без принуждения, исключение из педагогической практики методов принуждения;
- идея трудной цели, которую дети могут достичь; воспитание у детей веры в свою способность преодолеть трудности;
- идея опоры, использование которой помогает успешному решению учебной задачи и в итоге исключает у ребенка возможность подозрения в том, что его считают второсортным;
- использование опорных сигналов В. Ф. Шаталова;
- нацеливание на успех, отказ от способов антистимулирования деятельности учащихся;
- идея свободного выбора, обеспечение возможности выбора учащимися учебных задач;
- идея опережения, определения перспектив учебной деятельности, предварительной ориентации в содержании учебного материала, который предстоит изучить;
- идея крупных блоков, реализация которой позволяет значительно увеличить объем изученного материала при резком снижении нагрузки на ученика;
- идея соответствующей формы, выбора способов деятельности учащихся, соответствующих ее целям;
- идея самоанализа, включения самоанализа достигнутых результатов, своих возможностей и проблем в процесс обучения;
- опора на «интеллектуальный фон класса» в формировании общих целей и ценностей учащихся;
- реализация коллективных творческих дел на пользу людям, школе, своему классу;
- творческий производительный труд, формирующий опыт сотрудничества со взрослыми, преодоления трудностей, творческого поиска;
- творческое самоуправление, направленное на формирование опыта организаторской деятельности у всех учащихся, осуществляющейся во взаимодействии со взрослыми;
- сотрудничество с родителями, предполагающее отказ от публичных критических замечаний в адрес детей на родительских собраниях и в дневниках и выявление успехов детей, их достижений;
- личностный подход вместо индивидуального, уважение внутреннего мира детей,

невозможность оскорбить ребенка подозрением в неспособности к обучению, формирование у детей чувства защищенности в своем классе и в своей школе;

- сотрудничество учителей, предполагающее отказ от противопоставления учителей друг другу.

В декларации «Педагогика сотрудничества» были описаны и ожидаемые педагогические результаты в случае реализации изложенных принципов и идей: все ребята умеют и любят думать, процедура думания — ценность для них; все обладают дидактическими способностями — каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

Идеология педагогики сотрудничества стала альтернативой механизмам принудительного обучения, которые сложились не только в нашей стране, но и в других странах в условиях перехода к всеобщему обязательному образованию.

Понятно, что всеобщее обязательное образование, планка которого поднялась с начального до среднего, является существенным социальным благом, поскольку оно создает условия для полноценного развития всех детей, снижения уровня существующего социального равенства, выравнивания условий для успешного жизненного старта. Обязательный характер образования, строго говоря, относится к взрослым, которые должны создать условия, необходимые для успешного обучения детей.

Считается, что обязательность образования предполагает принуждение детей к образованию, но с этим нельзя согласиться. Скорее можно говорить о неизбежности периода школьного образования, но отношение к этой неизбежности у детей может быть различным и определяться оно будет характером отношений участников образовательного процесса.

Механизмы принудительного обучения, основанные на идеологии долга (все дети обязаны учиться в школе и выполнять предписания учителей, а если они не хотят слушаться учителей, то надо заставить их это делать), складывались под воздействием нескольких факторов.

Первый из них — существовавшие в обществе в течение длительного времени взгляды на воспитание детей, которые исходили из того, что дети во всем должны быть послушны взрослым и что они не имеют каких-либо прав в отношениях со взрослыми.

К этому надо добавить, что подобное отношение к детям согласовывалось с методами государственного управления, основанными на насилии, и с идеологией патернализма.

С развитием общества, распространением демократических и либеральных ценностей становилось очевидным, что подобные взгляды на воспитание детей «не работают» — будущее детей не может быть равно прошлому их родителей; существуют права детей, соблюдение которых должно быть гарантировано соответствующими нормативными актами.

Другой фактор связан с всеобщим характером образования, его ориентацией на должное, на достижение одинаковых результатов — все должны знать теорему Пифагора, законы сохранения импульса и энергии в механике, основные компоненты агроэкосистем, какие народы России исповедуют ислам, годы царствования Петра I, содержание романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» и т. д.

Указанные ориентации имеют основания, поскольку школа должна обеспечивать культурное единство общества. Но в этом случае возникает вопрос о том, что считать общими культурными ценностями общества — знание каких-либо сведений, умение объяснять какие-то явления действительности, наличие интереса к различным областям знания или что-то другое.

Третий фактор появления и сохранения механизмов принудительного обучения связан с массовым характером школьного образования, необходимостью организации группового обучения, следствием чего явилась ориентация на успеваемость учащихся. Она предполагает, что разные дети за одно и то же время должны освоить один и тот же учебный материал, а в связи с этим необходимо применять меры принуждения к «неуспевающим» и одновременно ограничивать активность тех, кто забегает вперед.

Ориентация на «послушного середняка» более или менее соответствовала запросам индустриального общества, но вошла в противоречие с потребностями развития постиндустриального общества.

Между тем, механизмы принудительного обучения в значительной мере сохранились и продолжают действовать в современной школе. К числу элементов механизма принудительного обучения можно отнести:

- обязательное посещение школы, всех уроков, предусмотренных учебным планом;
- обязательное посещение определенной школы;
- изучение обязательных учебных предметов по обязательной программе предписанными способами;
- усвоение обязательной программы в установленные сроки;
- обязательное достижение предписанных результатов, включая оценочные взгляды;
- обучение ради будущего; убежденность в том, что значимость школьного образования можно оценить только после окончания школы;
- основным критерием оценки учебной деятельности учащихся является степень соответствия установленной норме;
- осуществление тотального контроля за учебной деятельностью учащихся («накопляемость отметок»);
- использование мер «карательной педагогики» (двойки, угрозы, запреты и т. п.);
- перекладывание ответственности за конечные результаты образования на школу, использование мер «карательного администрирования» в отношении школы.

Попытки отказа от механизма принудительного обучения делаются постоянно. В настоящее время можно выделить ряд перспективных изменений в организации образовательного процесса.

Получение общего образования в условиях школы перестает быть обязательным — закон допускает возможность домашнего образования. Ослабевает прикрепление ученика к определенной школе, появляется возможность изучения отдельных образовательных модулей в разных учреждениях образования. Допускается вариативность учебных программ по предметам и возможность обучения по индивидуальным образовательным программам, в том числе индивидуализация сроков освоения программы. Складывается понимание того, что образование необходимо не только для будущего, но «здесь и сейчас» — для решения актуальных проблем учащихся. При оценивании учебной деятельности учащихся делаются попытки акцентировать внимание на продвижении ученика, на оценке достигнутых им возможностей в решении познавательных и иных проблем. Альтернативой тотальному контролю становится методика формирующего оценивания. Вместо методов «карательной педагогики» предлагаются меры стимулирования достижений учащихся в различных значимых для них сферах деятельности. Повышение роли учащихся как субъектов образовательной деятельности создает предпосылки для повышения их реальной ответственности за ее результаты.

Перечисленные изменения пока можно рассматривать лишь как тенденции. На практике существует много ограничений для их развития. Тем не менее, можно говорить о том, что на смену механизма принудительного обучения начинает приходить иная модель организации образовательного процесса. Ее можно охарактеризовать как модель выбора образовательных возможностей.

Данная модель основывается на том, что обучение в школе является для учащихся не выполнением долга перед обществом или родителями, а реализацией права на получение качественного образования, способствующего их личностному развитию. Одновременно она предполагает изменение характера взаимоотношений между школой и обучающимися: в ситуации принудительного обучения учащиеся должны адаптироваться к условиям обучения (которые

могут не подходить или лишь частично подходить каким-то категориям учащихся); в ситуации выбора школа должна адаптироваться к разным категориям учащихся. Такая адаптация обеспечивается расширением возможностей выбора, который может касаться планируемых образовательных результатов, содержания учебного материала, способов и места его освоения, способов оценивания учебной деятельности и ее результатов, графика учебного процесса.

Расширение права учащихся на выбор означает и расширение их зоны ответственности за следствия сделанного выбора. Естественно, что в этом случае возникает и педагогическая задача обучения учащихся ответственному поведению в сфере образовательной деятельности.

Тормозом перехода к модели выбора образовательных возможностей являются не только существующие нормативные ограничения и различные организационные сложности, но и доминирующий в практике информационно-объяснительный подход к учебной деятельности учащихся. С позиций данного подхода основным носителем образовательной информации является учитель, который должен передать ее учащимся. Главной является деятельность учителя. Методика обучения понимается как методика преподавания, хотя процесс обучения имеет две взаимосвязанные стороны — преподавания и учения. Деятельность учителя как преподавателя может детально планироваться вплоть до микроэтапов урока. Предполагается, что действия учеников полностью соответствуют установкам учителя — учащиеся должны слушать, запоминать, понимать, выполнять, воспроизводить.

Между тем, передача и прием информации представляют собой не совпадающие явления. «Принятая информация» может отличаться от «переданной» не только объемом, но и содержанием. Результаты обучения могут противоречить его целям. Новая модель организации образовательного процесса основывается на субъект-субъектных отношениях. Она предполагает прогнозирование познавательной деятельности учащихся. Реализация субъект-субъектных отношений возможна при переходе от информационно-объяснительного к исследовательскому подходу к учебной деятельности учащихся, формированию у них позиции исследователя в учебном процессе.

Следует рассмотреть соотношение понятий: исследовательский подход к учебной деятельности учащихся, учебно-исследовательская деятельность учащихся, исследовательская позиция учащихся.

Исследовательский подход — это совокупность методических задач по организации учебной деятельности учащихся, решение которых должно создавать условия, необходимые для формирования их исследовательской позиции.

Первая задача состоит в том, чтобы придать исследовательский характер изучению учебных предметов (хотя бы многих предметов). Дело в том, что содержание предметов, которые представляют собой основы той или иной науки, можно рассматривать как результаты исследовательской деятельности, направленной на решение возникавших познавательных проблем. Поэтому при изучении геометрических теорем, физических законов, строения химических элементов, географических характеристик вполне возможны вопросы о том, почему появилась потребность в тех или иных знаниях, какие явления надо было объяснить, каким способом удалось сделать научные открытия, что осталось неизвестным. Иначе говоря, стоит задача превращения учебного предмета в «живую науку», где имеют место открытия, поиски, заблуждения. Конечно, вряд ли так можно изучать любую учебную тему в основной или старшей школе, но было бы важно пробудить у учащихся интерес к процессу научного познания.

Вторая задача заключается в том, чтобы придать исследовательский характер заданиям для самостоятельной работы учащихся (по крайней мере, увеличить долю таких знаний). Имеются в виду задания типа сравнить, систематизировать, классифицировать, найти разницу, установить общее, найти доказательства или опровергнуть, найти способ решения задачи и т. д. Понятно, что речь идет о заданиях, которые нельзя выполнить путем воспроизведения учебного текста или иным путем поиска готового ответа. К подобным заданиям можно отнести физические и химические эксперименты, которые проводятся на уроках, если они представляют собой не поэтапное выполнение указаний учителя, а самостоятельную поисковую деятельность учащихся.

Третья задача — организация учебно-исследовательской деятельности учащихся. Такая деятельность состоит в выполнении учащимися индивидуальных или групповых заданий, охватывающих все основные элементы исследовательской деятельности (формулирование исследовательского вопроса, определение задач исследования и способов их решения, обоснование выводов и определение границ их применения).

Четвертая задача — организация рефлексивной деятельности учащихся, относящейся ко всему образовательному процессу.

Результатом реализации исследовательского подхода может стать исследовательская позиция учащихся, которая проявится в их собственном исследовательском подходе к любым видам деятельности. О проявлениях такого подхода было сказано в начале статьи.

Попробуем применить модель выбора образовательных возможностей к изучению предметной области «Общественные науки» в старшей школе. Стандарт среднего общего образования относит к данной предметной области следующие учебные дисциплины: история, география, экономика, право, обществознание, «Россия в мире». Каждый из перечисленных предметов может изучаться на базовом или углубленном уровне.

В любой дидактической модели можно выделить пять основных компонентов: цели, программы, организационные формы учебного процесса, технологии, оценивание учебной деятельности учащихся и ее результатов. Иначе говоря, дидактическая модель отвечает на вопросы: для чего изучается учебный предмет или предметная область? Какие виды программ используются в образовательном процессе, и что они определяют? Кто учит, и какие организационные формы при этом используются? Какие виды учебных занятий используются, и какие виды деятельности учащихся осуществляются на этих занятиях? Кто и по каким критериям оценивает учебную деятельность учащихся и ее результаты?

Начнем с первого вопроса относительно целей изучения предметной области «Общественные науки». Образовательный стандарт для старшей школы не определяет эти цели. Он определяет требования к предметным результатам по каждой из учебных дисциплин. Указанные цели можно определить, если выделить общие требования к предметным результатам по всем шести дисциплинам и попытаться оценить возможности учащихся, которые они могут приобрести при реализации данных целей.

В общей сложности в стандарте для средней школы указано 46 требований к предметным результатам изучения общественных наук (базовый уровень). Общие требования к этим результатам заключаются в следующем:

- учащиеся должны ориентироваться в сущности изучаемых наук, их методах и базовых понятиях;
- исходя из сущности изучаемой науки учащиеся должны овладеть соответствующим подходом к анализу явлений действительности (в стандарте говорится о географическом и экономическом мышлении; применительно к другим наукам идея формирования определенного подхода к решению аналитических задач выражена другими словами);
- учащиеся должны использовать освоенные научные подходы при анализе явлений действительности, работе с различными источниками информации, поиске и отборе этих источников;
- умение анализировать конкретные явления действительности, критически оценивать источники информации должно обеспечить ориентацию учащихся в современных тенденциях развития общества, актуальных общественных проблемах, существующих взглядах на пути их решения;
- освоение методов самостоятельной познавательной деятельности и ориентация в современных проблемах общественной жизни должны стимулировать самообразовательную деятельность учащихся.

Смысл достижения перечисленных результатов, общая цель изучения предметной области «Общественные науки» состоит в том, чтобы обеспечить возможность успешного решения учащимися проблемы определения своей жизненной позиции по актуальным вопросам жизни общества и проблемы выбора обоснованных, соответствующих нравственным ценностям способов деятельности в своей социальной практике.

Знание исторических фактов, экономических понятий, правовых норм, социальных институтов, политических событий — все это, безусловно, важно, но не только само по себе, сколько как необходимое условие для жизненного самоопределения учащихся. Ориентация на указанную выше цель предполагает обязательное усвоение названных видов знаний, но их усвоение нельзя рассматривать как конечный результат образовательной деятельности.

Ориентация на общие результаты изучения предметной области заставляет по-новому взглянуть на формирование пакета учебных программ. В практике уже появляются наряду с предметными надпредметные программы, в которых осуществляются согласованные методические меры по формированию у учащихся универсальных учебных действий на материале разных предметов (речь идет о надпредметных программах достижения метапредметных результатов).

Появляется новый опыт разработки предметных программ, который может быть использован во всех предметных областях: это опыт создания «уровневых» программ, в которых определяется не только содержание изучаемого материала, но и возможные уровни его усвоения; есть опыт создания предметных программ, адресованных непосредственно учащимся старших классов, которые становятся инструментами для разработки индивидуальных образовательных программ.

В условиях мегаполиса, располагающего широкими образовательными возможностями, индивидуализация программ изучения общественных дисциплин, в частности, может выражаться в изучении отдельных модулей не на базе школы, а на базе учреждений дополнительного образования или подготовительных курсах при вузах. Кроме того, вполне возможна коопeração школ, при которой какие-то элективные или факультативные курсы учащиеся могли бы изучать в «чужой» школе. Еще одна возможность — освоение какого-либо курса или модуля в режиме дистанционного обучения.

Индивидуализация образовательных программ может выражаться также в определении желаемого уровня освоения предмета (базовый, углубленный, повышенный) и согласовании мер взаимодействия школы и семьи, обеспечивающих возможность достижения планируемого уровня.

Итак, современный пакет учебных программ может включать надпредметные программы, «уровневые» предметные программы, учебные программы для учащихся, индивидуальные образовательные программы.

Любая учебная программа отвечает на вопрос «чему учат?» Традиционная дидактическая модель изучения общественных наук давала однозначный ответ на этот вопрос — учат основам наук. Появление пакета учебных программ отражает иной подход к ответу на данный вопрос. Его можно сформулировать следующим образом — учат основам наук, учат применять общие методы познавательной деятельности при изучении основ разных наук, учат построению индивидуальной программы изучения основ наук.

К этому надо добавить, что не таким однозначным становится понимание того, что следует считать основами науки, а что к таким основам не относится. Высказывается мнение, что учебный предмет не надо рассматривать как «копию» науки, повторяющую все основные области научного знания. Смысл усвоения основ науки заключается в понимании объекта, предмета и методов исследования, которые характеризуют определенную науку. Последнее утверждение относится скорее к естественным наукам. Освоение основ общественных наук предполагает знание о многообразных социальных явлениях и процессах, способах их изучения и существующих оценочных взглядах на эти явления и процессы.

Появление пакета учебных программ и новых взглядов на содержание предметной программы своим следствием имеет и новый подход к ответу на вопрос о том, кто учит, и в каких организационных формах осуществляется образовательная деятельность.

Учитель, естественно, продолжает учить. Но возможная коопeração школ позволяет привлекать к учебному процессу учителей других школ, которые могут вести элективные и факультативные курсы, а также отдельные образовательные модули (или их фрагменты) основных курсов.

В условиях крупного города возможно и желательно привлечение к занятиям по общественным дисциплинам преподавателей и студентов вузов, сотрудников исследовательских организаций, предпринимателей и других практиков. «Новые учителя» могут знакомить учащихся с результатами конкретных научных исследований, проводить семинары и практикумы, вести круглые столы, читать лекции, руководить исследовательскими работами учащихся. В число «новых учителей» могут войти и родители учащихся, являющиеся специалистами в различных сферах деятельности и способные проводить мастер-классы по проблемам, представляющим интерес для учащихся. Смысл привлечения «новых учителей» к учебному процессу в расширении и обогащении социальных контактов учащихся, их образовательного пространства — объектом изучения в этом случае становится не только учебные тексты, но живая жизнь, выходящая за рамки школы.

Ориентация на индивидуальные образовательные программы вызывает потребность еще в одной категории учителей — это тьюторы, способные оказать консультативную поддержку учащимся при формировании и реализации такого рода программ.

Если рассматривать образовательный процесс как совокупность процессов (внекурочная деятельность, дополнительное образование и т. д.), то круг учителей, имеющих отношение к изучению общественных наук, заметно расширяется (что порождает необходимость в поиске форм их сотрудничества).

Основной организационной формой учебного процесса пока продолжает оставаться класс как объединение учащихся примерно одного возраста и одного уровня подготовки. Понятно, что в других образовательных процессах существуют иные организационные формы. Но и традиционный класс перестал быть единственной организационной формой учебного процесса. Существуют разновозрастные классы, классы с переменным составом учащихся (учащиеся могут заниматься разными предметами в разных учебных группах), учебные потоки (лекционные), постоянные и временные учебные группы. Делаются попытки найти внутреннюю структуру класса, позволяющую организовать распределенную учебную деятельность.

Появление новых организационных форм в сочетании с расширением состава учителей дает возможность создания новой организационной модели изучения общественных дисциплин. Такая модель может выглядеть следующим образом:

- учебный (лекционный) поток;
- классы постоянного состава, состоящие из динамичных учебных групп;
- учебные группы, состоящие из учащихся разных классов одной параллели;
- учебные группы, состоящие из учащихся десятых и одиннадцатых классов;
- учебные группы, состоящие из учащихся разных школ;
- группы организаторов «образовательных событий» (конференции, учебно-деловые игры, публичные презентации результатов проектной и исследовательской деятельности).

Центральное место в дидактической модели образовательного процесса занимает описание образовательных технологий. Современная образовательная практика отличается технологическим многообразием. Выделяют технологии модульного обучения, проблемного обучения, контекстного обучения, обучения в сотрудничестве, организации самостоятельной работы и т. д. Указать на особенности дидактической модели образовательного процесса путем перечис-

ления применяемых технологий вряд ли возможно. В любой модели «технологический репертуар» может оказаться весьма большим.

«Критерием истины» для школьной образовательной практики является урок. Поэтому при описании особенностей дидактической модели надо сказать о том, что меняется на уровне урока и/или системы уроков. Наиболее существенные изменения, которые могут произойти на этом уровне, касаются характера познавательной деятельности учащихся.

Вектором происходящих изменений в организации познавательной деятельности учащихся является развитие их познавательной самостоятельности. Любую познавательную деятельность можно представить как совокупность последовательно решаемых задач: постановка проблемы, определение цели, выбор источников необходимой информации, конкретизация цели в задачах, определение способов решения поставленных задач и их реализация, описание результата, оценка его соответствия цели, оценка осуществленной деятельности.

В массовой практике самостоятельность учащихся нередко ограничивается применением способов решения задач, указанных учителем. Позитивные изменения в организации учебного процесса заключаются в увеличении числа задач, которые учащиеся решают без помощи учителя (но при этом сами задачи ставит учитель).

Особенность модели выбора образовательных возможностей в «технологическом компоненте» образовательного процесса заключается в существенном повышении роли учебно-исследовательской деятельности учащихся. Имеется в виду следующее:

- исследовательская деятельность учащихся не ограничивается выполнением отдельных заданий в рамках урока, она может осуществляться на протяжении ряда уроков, учебной темы; в этом случае изучение учебной темы представляет собой процесс решения исследовательской задачи;
- исследовательская работа на уроках при изучении учебной темы включает в себя выполнение индивидуальных и/или групповых домашних заданий исследовательского характера;
- исследовательская деятельность учащихся осуществляется за рамками урока и обязательных домашних заданий; она носит добровольный характер; ее результаты могут быть представлены на уроках или внеурочных мероприятиях.

Учебно-исследовательская работа отличается от других видов самостоятельной работы учащихся тем, что все ее этапы осуществляются без прямой помощи учителя (руководителя работы), при его консультативной поддержке. Основными признаками учебно-исследовательской работы являются: субъективная новизна результатов (которые нельзя получить путем воспроизведения имеющихся текстов; использование определенных методов исследования; наличие исходной гипотезы; опора на теоретические знания; соблюдение правил оформления научной работы).

Отмечая значимость учебно-исследовательской работы учащихся, необходимо отметить риск и значительную опасность квазиследований, когда научный аппарат используется для характеристики работы, не имеющей исследовательского характера. Часто за ученическое исследование выдается анкетирование какой-то группы лиц, результаты которого сводятся к «подсчету голосов» по каждому вопросу анкеты. Следствием такой практики становится формирование у учащихся превратного представления о научном исследовании, о сложном пути поиска научной истины.

Опасность для формирования у учащихся исследовательского подхода к изучению сложных явлений представляют и вопросы, ориентированные на определение собственной позиции учащихся, которую на самом деле они не в состоянии определить в силу дефицита знаний и/или жизненного опыта. В частности, это вопросы типа «Какую научную теорию вы считаете верной?» или «Какое решение сложной социальной (политической, экономической, правовой) проблемы вы бы предложили?». Конечно, учащиеся могут высказывать свои суждения и по

этим вопросам, но важно, чтобы они при этом избегали категорических суждений и сознавали бы неизбежную ограниченность своей аргументации. В данной ситуации для учителя важно не определить, в чем состоит решение научной или социальной проблемы, а скорее показать сложность ее решения.

Рассматривая какие-то позиции, взгляды, действия, которые могут быть объектом критики, важно стимулировать не только поиски возможных выражений, но и попытки понять логику тех или иных утверждений.

Если исходить из того, что при изучении общественных дисциплин базовое значение имеет учебно-исследовательская деятельность учащихся, то возникает вопрос о субъектах, объектах и критериях оценки этой деятельности. В школьной практике учебную деятельность чаще всего оценивает учитель. Объектами оценки являются достигнутые образовательные результаты (знает — не знает, умеет — не умеет), процесс (учил — не учил, выполнил — не выполнил), отношение (активность — пассивность, своевременно — с опозданием, аккуратно — небрежно). Подход к оцениванию отражает идеологию принудительного обучения и установку на воспитание добросовестного исполнителя.

Сейчас складывается ориентация на формирующее оценивание, которое называют оцениванием для обучения. Полноправным субъектом оценочной деятельности становится сам ученик, определяющий в сотрудничестве с учителем критерии самооценки своей учебной деятельности и ее результатов.

Применительно к учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении общественных дисциплин в старшей школе можно определить следующие нормы формирующего оценивания:

- при анализе учебно-исследовательских работ учащихся акцент делается на признаках исследовательской работы (их наличие/отсутствие);
- учитель дает качественную оценку учебно-исследовательской работы ученика, при необходимости сравнивая ее с предыдущими работами, и по возможности отмечает продвижение ученика;
- отметка за учебно-исследовательскую работу, выполненную учеником добровольно, по своей инициативе, ставится с согласия ученика;
- используются имеющиеся возможности для качественной оценки учебно-исследовательской работы независимыми экспертами.

Проанализировав пути реализации исследовательского подхода к изучению общественных дисциплин в старшей школе, сформулируем в сжатом виде перспективные изменения в образовательном процессе.

1. Основной смысл изучения общественных дисциплин в старшей школе заключается в создании условий для личностного самоопределения учащихся, формирования учащихся как ответственных граждан, компетентных избирателей и компетентных абитуриентов.

2. Потенциал предметной области «Общественные науки» может быть реализован при определении общих целей изучения учебных дисциплин, создании пакета учебных программ, использовании организационных и образовательных технологий, обеспечивающих взаимосвязь всех учебных предметов, относящихся к общественным наукам.

3. Пакет учебных программ включает надпредметные, предметные и индивидуальные образовательные программы.

4. Программа по учебному предмету носит уровневый характер, в ней определяются возможные уровни освоения программы («лестница достижений»). Она позволяет отслеживать продвижение учащихся в течение учебного года и от класса к классу. При этом учащиеся имеют возможность определять желаемый для них уровень освоения программы, исходя из своих образовательных планов и ресурсных возможностей.

5. Программы по учебному предмету предусматривают формирование у учащихся опыта работы с аутентичными текстами культуры (научные и научно-популярные публикации, СМИ, интервьюирование компетентных лиц и т. д.).

6. В качестве преподавателей выступают не только школьные учителя, но и университетские профессора, исследователи, государственные служащие, предприниматели.

7. Меняется характер учебных занятий. На уроке решается какая-то одна дидактическая задача. Целью изучения темы становится выполнение какой-либо исследовательской или проектной работы, а также определение учащимися своих позиций по актуальным вопросам общественной жизни.

8. Учебные занятия сочетаются с внеучебными (пресс-клуб, творческие конкурсы, интеллектуальные игры). Учебные занятия готовят к внеучебным или продолжают их.

9. Основным методом проведения учебных занятий становится анализ проблемных ситуаций, которые реально возникают в жизни учащихся и/или в жизни общества. При описании проблемных ситуаций используется избыточная информация.

10. Меняется смысл домашних заданий. Основные задачи домашней работы: подготовка к аудиторному занятию, подготовка к изучению новой темы, самоанализ образовательных достижений и проблем, выполнение инициативной или исследовательской проектной работы. Домашние задания могут быть индивидуальными или групповыми, обязательными или факультативными, едиными или вариативными, текущими или перспективными, тренировочными или контрольными.

11. Результатом изучения крупной темы является отчуждаемый продукт коллективной образовательной деятельности (материалы конференции, аналитический доклад, выставка, видеофильм, внеклассное мероприятие и т. д.).

12. Различается формирующее и контрольное оценивание. Система контрольного оценивания носит прозрачный характер. Учащиеся знают, какие виды контрольных заданий они должны выполнить в течение четверти (триместра, семестра), в какие сроки. Они могут выбирать контрольные задания из числа предлагаемых. Учащиеся имеют ясное представление о критериях оценки выполнения каждого вида задания (включая устные сообщения). Число текущих оценок сокращается от класса к классу. Накопительная система оценивания может сочетаться с двухбалльной системой оценивания отдельных учебных заданий.

13. Познавательная активность учащихся выражается в их вопросах учителю по содержанию курса, в выборе учебных заданий и способах их выполнения, добровольном участии в учебно-исследовательской деятельности.

14. Значимым результатом изучения предметной области «Общественные науки» становится формирование исследовательской позиции учащихся.

Оценка качества исследовательских и проектных работ старшеклассников

Конасова Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук,
руководитель программы «Наука — школе»
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург

В Федеральных образовательных стандартах средней школы готовность к проектной и исследовательской деятельности позиционируется как значимый результат среднего образования. Навыки научного исследования, организационного оформления в формате проектов творческих идей и замыслов требуются сегодня студентам учреждений высшего профессионального образования, начиная с первых курсов. В данном контексте представляется целесообразной оценка качества исследовательских и проектных работ старшеклассников.

Исследования, проекты как элемент образовательной деятельности, форма презентации достижений прочно вошли в практику работы современной школы, однако возможности их анализа затруднены из-за их разнородности, отсутствия единого аппарата оценки их качества. Представляется целесообразным ограничение поля анализа метапредметными образовательными результатами. Значимым является и определение субъектов системы образования, для которых такой анализ представляет интерес.

Аналитический материал ограничен проблемами исследования жизни общества в историческом и современном контексте, предназначен для учителей-предметников, преподавателей вузов, для которых изучение общественных дисциплин является профильным направлением деятельности. В предлагаемое поле анализа включены исследования и проекты презентационного характера, прошедшие предварительный отбор на межшкольных конкурсах, олимпиадах, ученических чтениях различного уровня (муниципального, регионального, межрегионального).

Для анализа выбраны конкурсные ученические работы (исследования и социальные проекты), представленные на мероприятиях для учащихся Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург). Совокупность работ представляет собой кейс, ориентированный на выявление и анализ проблем качества исследовательских и проектных работ старшеклассников.

Для оценки качества исследовательских работ, прошедших определенный педагогический отбор, были сформулированы вопросы, позволяющие определить характер достигнутых образовательных результатов.

Вопросы для анализа:

1. Являются ли работы научными исследованиями, по каким признакам их можно отнести к этому жанру?
2. Владеют ли авторы методами научных исследований, какова степень их освоения?
3. С решением каких проблем можно соотнести содержание работ, каков характер этих проблем?
4. Какие характеристики образованности старшеклассников выявляют ученические исследования?
5. Какие проблемы образовательной подготовки в области исследовательской деятельности демонстрируют работы?

Материал для анализа составили следующие исследовательские работы:

Таблица 1

Список работ¹

| № | Тема | ОУ |
|---|--|---------------------|
| 1 | «Геометрия петербургских крыш» | ГБОУ гимназия № 399 |
| 2 | «Молодежный сленг» | ГБОУ гимназия № 399 |
| 3 | «Российская почта: взгляд из XXI века» | ГБОУ лицей № 408 |
| 4 | «Мораль и нравственность в современном праве» | ГБОУ гимназия № 295 |
| 5 | «Становление православных монастырей как фактор развития Российской государственности (XII–XXI вв.)» | ГБОУ лицей № 408 |
| 6 | «Третья сила в гражданской войне» | ГБОУ лицей № 408 |
| 7 | «Системы мира в некоторых религиозных концепциях. Восток и Запад» | Аничков лицей |
| 8 | «От Кавказа до Архангельска: наша семья на просторах России» | Аничков лицей |
| 9 | «14 декабря 1825 года в кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья» | Гимназия Сервантеса |

¹ Представлены исследования учащихся общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Степень научности учебных исследований

К исследованиям анализируемые работы можно отнести по наличию в них отдельных единиц аппарата научного исследования (цель, задачи, гипотеза, предмет и объект, проблема исследования). К исследованию работы могут быть причислены и по признаку рассмотрения в них отдельных теоретических понятий и терминов. Соблюдаются отдельные стандартные требования к исследованиям: проводится анализ литературы, представляется библиография; во введении описывается структура работы, в разделах (главах) определяются частные задачи, представляются выводы.

Владение методами

Работы демонстрируют владение общенациональными методами систематизации, аргументации, реферирования, схематизации, сопоставления, сравнения, ретроспективного исторического анализа. Из частно-предметных методов используются лингвистический анализ, анкетирование, описание артефактов.

Определение проблем

Даже по небольшому числу работ очевидно, что проблемы в учебных исследованиях определяются в случаях выбора темы, так или иначе связанной с современностью. Это проблемы сохранения культурного наследия, градостроительства, развития языка и молодежных субкультур, грамотности. Проблема может быть исследована как противоречие, например между моралью и правом. В работах краеведческого, источниковедческого характера проблемы не ставятся, решаются задачи, которые могут носить и проблемный характер. Примером такой работы является исследование «От Кавказа до Архангельска: наша семья на просторах России», одной из задач которой являлось восстановление утраченных связей между родственниками.

Характеристики образованности

К показателям образованности авторов исследований могут быть отнесены:

1. Широкий культурный кругозор, использование внешкольных источников (словарей, справочников, научной литературы по теме, архивных документов и иллюстративных документов).

2. Интеграция знаний из различных предметных областей (русский язык, математика, физика, история, литература, иностранный язык, мировая художественная культура, философия, право).

Исследовательские работы демонстрируют возможности учащихся:

- в оформлении текстов различных жанров (научно-популярная статья, эссе, реферат, компьютерная презентация);
- в применении в качестве иллюстративного материала рисунков, схем, диаграмм, таблиц, графиков, фотографий, художественных изображений.

Содержание отдельных работ характеризует определенная научная новизна, которая может представлять значимость для различных референтных групп:

- для молодежи, людей среднего и старшего возраста («Молодежный сленг»);
- для любителей искусства («14 декабря 1825 года в кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья»);
- для специалистов в области генеалогии, историков, краеведов («Геометрия петербургских крыш», «Становление православных монастырей как фактор развития Российской государственности (XII–XXI вв.)», «От Кавказа до Архангельска: наша семья на просторах России»).

Оригинальность, новизна характерны для работ, позиционируемых как личностно значимые. Примером такой работы является исследование «Становление православных монастырей как фактор развития Российской государственности (XII–XXI вв.)», тема которой связана с религиозными убеждениями автора, воспоминаниями детства и юности о пребывании в одном

из религиозных центров России (остров Коневец).

Другой характеристикой, которая определяет новизну, оригинальность исследования является нестандартность метода. Примером использования нестандартного метода исследования является работа «14 декабря 1825 года в кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья», в которой кадры и сцены художественного произведения сравниваются с данными мемуарных источников.

Работа может позиционироваться как учебная, ориентированная на решение задачи овладения навыками проведения исследования («От Кавказа до Архангельска: моя семья на просторах России»).

Отдельные работы демонстрируют опережающий уровень образовательной подготовки, и, по мнению экспертов-специалистов, могут быть отнесены к 1–2 курсу профильного вуза («Мораль и нравственность в современном праве»).

Проблемы образовательной подготовки

Проблемы образовательной подготовки связаны с отсутствием значимого и соблюдаемого стандарта выполнения школьниками исследовательских и проектных работ, размытостью педагогических целей их использования как средства обучения. Другой важный фактор, порождающий проблемы подготовки – квалификация учителей.

Проблемы образовательной подготовки проявляются в следующих выявленных характеристиках²:

1. Произвольность построения, отсутствие этапности проведения исследования.
2. Отсутствие доказательной базы новизны исследования.
3. Определение целей и задач как рядоположенных элементов исследования.
4. Выборочность использования научного аппарата исследования (гипотезы, предмета и объекта исследования).
5. Вариативность стиля описания, (статья, эссе, реферат).
6. Произвольность жанра (статья, реферат, эссе).
7. Ошибки в работе с источниками (правила цитирования, возможное заимствование чужого текста без кавычек; наличие и оформление сносок, составление библиографического списка).

Квалификация учителя – руководителя работы в работах отражается в явном виде. Если педагог знаком с оригинальными научными исследованиями, ученическая работа будет иметь введение и заключение, разбито на главы, снабженные частными задачами и выводами; стандарты библиографического описания будут соблюдены. Если компетентность ограничивается методической подготовкой учителя-предметника, работа может содержать ошибки в использовании аппарата исследования (формулировка целей и задач, гипотезы); правила работы с литературой. Очевидно, влияет квалификация учителя на использование методов исследования, постановку учащимися образовательных целей, которые, в частности, могут ограничиваться ориентацией исключительно на сбор материала, но не на его интерпретацию; на реферирование, а не на получение нового знания. Квалификация учителя влияет и на степень научности работ, в которых соблюдение отдельных норм исследования может сочетаться с ненаучными положениями, бытовыми представлениями о природе изучаемых процессов и явлений. Так как именно учителем может оказаться влияние на выбор темы, ее формулировку, содержание, уровень его общей культуры, степень образованности также влияет на качество исследовательских работ, различающихся широтой и разносторонностью использования источников.

Для оценки качества проектных работ также были сформулированы аналогичные вопросы, позволяющие определить достигнутые образовательные результаты.

Вопросы для анализа:

1. Являются ли работы проектами, по каким признакам их можно отнести к этому жанру?
2. Владеют ли авторы методами социального проектирования, какова степень их освоения?

² Представлены совокупные характеристики, выявленные в отдельных работах.

3. Решение каких проблем представлено в проектах?
4. Какие характеристики образованности старшеклассников представлены в проектах?
5. Какие проблемы образовательной подготовки демонстрируют проекты?

Предметом анализа являлись социальные проекты, представленные на очном туре конкурса, программы НИУ ВШЭ «Тест-Драйв». Всего на очный тур было представлено 33 проекта (таблица № 2).

Таблица 2
Список проектов

| № | Тема | ОУ |
|----|--|---|
| 1 | «Проект молодежного клуба» | Гимназия № 1, г. Санкт-Петербург |
| 2 | «Жилищные проблемы современной сельской молодежи» | 11 класс МОУ «Ладвинская средняя общеобразовательная школа № 4» |
| 3 | «Социальная пассивность молодежи» | УК АФМШЛ № 61, г. Бишкек, Кыргызстан |
| 4 | «Путь к успешной карьере начинается с самоопределения в школе» | МАОУСОШ № 7, г. Боровичи |
| 5 | «Проблемы молодежи: влияние рекламных роликов на формирование идеалов подрастающего поколения» | Гимназия № 2, г. Нижневартовск |
| 6 | «Путь к успеху» | Гимназия № 122 |
| 7 | «Ликбез: молодежь и грамотность» | Автор не указан |
| 8 | «Школа современного пенсионера» | МБОУ СОШ № 15 (ресурсный центр), г. Апатиты Мурманской области |
| 9 | «Путь к успешной карьере» | СОШ № 84, г. Волгоград |
| 10 | «Путь к успешной карьере» | ГБОУ СОШ № 118, г. Санкт-Петербург |
| 11 | «Школьная компания «Трикотаж» | Автор не указан |
| 12 | «Неофашизм в современной России» | Лицей № 3, г. Гатчина |
| 13 | «Путь к успешной карьере. Школьная медиация: первые шаги в профессию» | Женская гуманитарная гимназия, г. Череповец |
| 14 | «Проблема молодежи: низкий уровень грамотности в социальных сетях» | Кировский физико-математический лицей |
| 15 | «Социальный бизнес в школе» | СОШ № 1, г. Ставрополь |
| 16 | «Модель портфолио абитуриента» | Гимназия № 148 им. Сервантеса |
| 17 | «Путь к успешной карьере» | Автор неизвестен |
| 18 | «Значение портфолио абитуриента» | 11 класс МБОУ ФЭЛ № 29, г. Пенза |
| 19 | «Я доброволец, я волонтер» | Лицей № 408 |
| 20 | «Мы разные, но равные» | Ладвинская СОШ, республика Карелия |
| 21 | «Проблемы молодежи: калокагаты (борьба с наркотиками)» | Гимназия № 6, г. Волгоград |
| 22 | «Путь к успешной карьере» | Школа № 606 |
| 23 | «Путь к успешной карьере» | Физико-математический лицей, г. Глазов |
| 24 | «Проблемы молодежи: воспитание патриотизма» | Гимназия № 6, г. Архангельск |
| 25 | «Путь к успешной карьере» | СВУ МВД, г. Санкт-Петербург |
| 26 | «Путь к успешной карьере» | МБОУ «Лицей № 1», г. Салават |
| 27 | «Бесплатное платное образование» | Лицей № 3, г. Гатчина |
| 28 | «Движение — путь к успеху» | СОШ № 1, г. Вологда |
| 29 | «Портфолио» | СОШ № 53, г. Санкт-Петербург |
| 30 | «Путь к успешной карьере» | СОШ, г. Багратионовск |
| 31 | «Сообщество активной молодежи» | Гимназия № 2, г. Черняховск |
| 32 | «Путь к успешной карьере» | Лицей № 597 |
| 33 | «Модель портфолио абитуриента» | МБОУ СЭЛ № 45, г. Ижевск |

Принадлежность к проектному жанру

Абсолютное большинство представленных работ содержат отдельные признаки социальных проектов³.

К ним относятся:

1. Определение социальной проблемы, требующей решения.
2. Знание нормативной базы решения проблемы.
3. Привлечение внешкольных источников рассмотрения проблемы.
4. Определение способа и технологии решения проблемы.

5. Выявление и решение частных аспектов проблемы.
6. Проведение исследований (опросов) по теме.
7. Представление плана (программы мероприятий) по реализации проекта.
8. Определение этапов проекта.
9. Общая характеристика ресурсов проекта.

В полном объеме указанные характеристики ни в одном из проектов не представлены, во всех проектах отсутствует сметная документация, в единичных проектах охарактеризованы риски.

Владение методами и приемами социального проектирования

Наиболее широко в проектах представлен метод сбора информации о состоянии проблемы, включающий проведение опросов по теме проекта.

В социальном проектировании принято разделение видов проектирования на «социальную проблему», «социальный проект», «социальную практику».

В представленных работах представлены в различном соотношении все указанные виды проектирования.

К социальной практике можно отнести, например, проекты, посвященные организации волонтерского движения («Я доброволец, я волонтер»), поддержке детей инвалидов («Мы равные — но разные») созданию объединений учащихся, ориентированных на изучение техник социальной коммуникации («Школьная медиация: первые шаги в профессию»).

Методика социальной проблемы прослеживается в проектах, нацеленных на создание школьной фирмы («Школьная компания Трикотаж»), ориентированных на реализацию мер по повышению грамотности («Ликбез: молодежь и грамотность»).

Работы, которые бы полностью отвечали признакам социального проекта, единичны. Например, основные требования к социальному проекту удовлетворяет презентация на тему «Школа современного пенсионера».

Проект содержит:

1. **Четкие цели:** сокращение «цифрового разрыва» между поколениями, повышение уровня компьютерной грамотности людей старшего возраста, налаживание диалога «отцов и детей» путем привлечения школьников к обучению пожилых людей пользованию компьютером».

2. **Конкретных исполнителей и адресатов:** родственники и знакомые старшего возраста обучающихся информационно-технологического класса.

3. Комплекс ресурсов:

- «людские ресурсы (15 обучающихся информационно-технологического класса школы);
- материально-технические (персональные домашние компьютеры с подключением к сети Интернет, мобильный компьютерный класс школы);
- методическое обеспечение (авторский учебный курс из 14 модулей).

4. Краткое описание продукта (содержание учебного курса).

³ Представлены совокупные характеристики анализа проектов.

5. **Ожидаемые результаты**, описанные как набор приобретенных компетенций адресатов проекта.

6. **Перспективы проекта**: развитие социального бизнеса по оказанию услуг для пожилых людей.

Характеристика проблем

Тематика проектов достаточно многообразна, включает проблемы различные по масштабу. Значительную часть составляют проекты, представляющие проблемы, на решение которых школьники повлиять не могут. Примером такого вида проблем являются: жилищные проблемы сельской молодежи, мигрирующей в города, предотвращение оттока квалифицированной рабочей силы за рубежи России, воспитание патриотизма; ряд других. Старшеклассники скорее демонстрируют ориентацию в некоторых актуальных проблемах (борьбы с наркотиками, понижения грамотности молодежи и др.), чем способность к проектированию прикладных проектов, в которых сами могли бы принять участие.

Отдельные проекты вообще не содержат проблем, представляя собой меморандумы о необходимых действиях государства и общества по отношению к негативным явлениям (социальной пассивности молодежи, борьбы с неофашизмом и др.).

Распределение проектов по темам

Анализируемые проекты представлялись на конкурс НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, с возможностью выбора темы проекта. Из предложенных вариантов было выбрано 3 темы.

Всего проектов 33.

«Проблемы молодежи» — 7.

«Путь к успешной карьере» — 11.

«Портфолио абитуриента (выпускника)» — 4.

Проекты со скорректированными или новыми темами — 11.

Наиболее популярная тема «Путь к успешной карьере» рассмотрена в контексте следующих проблем:

- информационной поддержки выбора вуза и специальности;
- зависимости выбора профессии от психологических особенностей личности (интроверт — экстраверт);
- развития компетенций, обеспечивающих жизненную успешность;
- обучения ключевым навыкам планирования, проектирования, самоанализа, самосовершенствования, коммуникации;
- создания оптимальных условий профориентации в школе;
- использования известных технологий повышения качества деятельности персонала (бизнес-коучинг).

Некоторые проекты по теме, затрагивающие проблемы профориентации, выбора вуза, повторяют широко распространенные и апробированные техники (организация «Ярмарки профессий», профессиональное тестирование, создание сайта).

Характеристики образованности

Проекты демонстрируют достаточно широкий культурный кругозор, использование внешкольных источников информации, в том числе по психологии, менеджменту. Самая сильная сторона проектов — наличие данных эмпирических исследований, выявляющих мнение молодежи по отношению к различным социальным явлениям и процессам. Проекты различаются степенью владения презентационной программой Power Point, умениями работать со шрифтами и изображениями. Проекты как презентационные продукты могут быть сопоставлены по оригинальности образного иллюстративного материала, способности авторов к свертыванию содержания в тезисы, соразмерности иллюстративных и текстовых элементов.

Проблемы образовательной подготовки

К проблемам образовательной подготовки может быть отнесена взаимозаменяемость исследования и проекта. Значительное число проектов ставит познавательные и презентационные цели и задачи, содержащие в своих формулировках опорные глаголы «изучить», «познакомить», «продемонстрировать» и т. п.

В большинстве проектов присутствует элемент изучения проблемы, однако достоверность приведенных данных может быть подвергнута сомнению либо из-за отсутствия характеристики выборки респондентов, либо из-за фантастичности выводов исследования. Пример: в результате деятельности школьного объединения по психологии общения абсолютное число его членов становятся «коммуникабельными, целеустремленными, контактными».

Значительная часть проектов носит не конструктивный, а рекомендательный характер, представляя собой социальный заказ учащейся молодежи обществу и государству.

Рекомендации авторов проекта относятся к широкой социальной проблематике и включают в себя предложения от мер по повышению грамотности молодежи до борьбы с неофашизмом. В любом из вариантов сами авторы проекта выведены из числа исполнителей.

Примеры решения проблем:

1. Повышение грамотности молодежи:

- создание публичных страниц и сообществ, ориентированных на поддержание грамотности носителя языка;
- использование социальных видеороликов («Проблема молодежи: низкий уровень грамотности в социальных сетях»).

2. Противодействие неофашизму:

- информирование широких слоев населения посредством СМИ;
- просвещение и пропаганда в школах и вузах;
- финансирование различных проектов, фильмов, праздников по антифашизму;
- использование сети интернет («Неофашизм в современной России»).

Рекомендательный характер работ, исключение авторов из числа исполнителей определяет и постановка нереалистичных целей и задач, подобных следующим:

- улучшение нравственного климата в обществе («Воспитание патриотизма у молодежи»);
- формирование личности, способной к активной позиции в самореализации и самоопределении в учебной и профессиональной деятельности («Путь к успешной карьере начинается с самоопределения в школе»);
- помочь работодателям в поисках будущих работников («Путь к успешной карьере»);
- нахождение универсального пути к успеху для экстраверта и интроверта («Путь к успеху»).

К проблемам функциональной грамотности, выявленным в ходе исследования, относятся:

- неготовность следовать заданным рамкам проекта;
- произвольность построения презентации, которая может быть предъявлена как опорный конспект, набор тезисов с иллюстрациями, подборка кратких текстов популярного характера по теме проекта, цитат великих и знаменитых людей.

При анализе конкурсных проектов изучалась и мера их соответствия требованиям, предъявляемым к аналогичным работам 1–2 курса вуза (НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург). Результаты анализа представлены в таблице № 3.

Таблица 3

Соответствие проектных работ требованиям вуза

| № | Критерии оценки проекта | Соответствует | Не соответствует |
|---|----------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| 1 | Актуальность, значимость | Большинство проектов | |
| 2 | Реалистичность | | Большинство проектов |
| 3 | Проблема и ее подтверждение | Некоторые проекты | |
| 4 | Цели, задачи | По формальному признаку наличия | |
| 5 | Мероприятия | Единичные проекты | |
| 6 | Ресурсы | Единичные проекты | |
| 7 | Указанные риски и их минимизация | Единичные проекты | |
| 8 | Описание продукта | Единичные проекты | |

Согласно требованиям вуза, проект должен содержать продукт, который также подлежит оцениванию. Для большинства участников конкурса социальных проектов программы «Тест-Драйв» продуктом является сама презентация. Результаты оценки презентаций по качеству продукта представлены в таблице № 4.

Таблица 4

Оценка качества продукта

| № | Критерии оценки продукта | Соответствие ученических проектов требованиям |
|---|---|--|
| 1 | Отвечает решению поставленной проблемы | Единичные проекты |
| 2 | Реалистичность | Единичные проекты |
| 3 | Качество выполнения (дизайн, структура, правила использования, оригинальность, и т. д.) | Высокое качество — некоторые проекты Среднее качество (ошибки в работе с шрифтами, использовании текстовых фрагментов, структуре) — большинство проектов. |
| 4 | Затраты, необходимые ресурсы для использования продукта | Отсутствуют или указаны в некоторых проектах |
| 5 | Возможность многоразового использования | Единичные проекты |

Выводы исследования

1. Проведенный анализ исследовательских и проектных работ старшеклассников, прошедших предварительный педагогический отбор, свидетельствует, что уровень исследовательской, проектной культуры в целом является невысоким.
2. Неочевидными являются педагогические цели проектных и исследовательских работ, образовательные результаты, которые должны быть достигнуты учащимися.
3. Негативно влияет на качество работ отсутствие единого стандарта, порождающего произвольность форм представления исследований и проектов.
4. Исследования, как правило, расширяют познавательную базу решения проблем, общекультурный кругозор, стимулируют освоение внешкольных источников.
5. Исследовательские и проектные умения старшеклассников, предъявленные в работах, согласно современным образовательным стандартам должны быть освоены уже в начальной школе. Прироста в спектре методов, приемов, техник исследовательской и проектной деятельности в большинстве работ не наблюдается. Прогресс проявляется только в отношении объема теоретических знаний, уровне социальной грамотности, осведомленности в актуальных проблемах развития общества.
6. Очевидным является влияние на качество исследовательских и проектных работ квалификации и компетентности учителей — руководителей проектов и исследований.

7. Возможным вариантом уточнения педагогических целей исследований и проектов, выполняемых старшеклассниками, представляется согласование требований к исследованиям и проектам учащихся старшей школы и студентов вуза. Такое согласование может способствовать повышению готовности старшеклассников к обучению в вузе, предотвратить возникающие проблемы и трудности обучения на первых курсах.

8. Повышение готовности учителей старшей школы к руководству проектными и исследовательскими работами целесообразно обеспечить через организационные технологии мастерских, стажировок, семинаров с участием преподавателей вуза, курирующих проектную, исследовательскую деятельность.

РАЗДЕЛ II

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ

В этом разделе приведены четыре ученические работы. Необходимо проанализировать эти работы и ответить на следующие вопросы относительно каждой из этих работ:

- Что можно сказать об авторе работы — его интересах, познавательных возможностях и коммуникативных способностях?
- Как данную работу можно было бы использовать в образовательном процессе?
- Какими признаками учебно-исследовательской работы обладает / не обладает анализируемый текст?

Признаками научного исследования считаются: наличие научного аппарата, критическое отношение исследователя к источникам информации, доказательность выводов, новизну исследования.

О наличии научного аппарата исследования можно судить по следующим признакам: определена изучаемая проблема, поставлена цель исследования, сформулирована гипотеза, указаны исследовательские задачи и способы их решения, корректно используются научные понятия, есть ссылки на изученную литературу, соблюдаются нормы цитирования.

Признаками критического отношения к источникам информации являются: оценка достоверности информации, различие фактов и выводов, умение отличать истинные утверждения от гипотез.

К существенным признакам доказательности изложения можно отнести умение соотносить аргументы и контраргументы, сопоставлять различные точки зрения, обосновывать собственную точку зрения, опираться на теоретические знания.

Новизна исследования может заключаться в определении его темы, постановке проблемы, выборе источников базы и методов исследования, полученных результатах.

Выше перечислены признаки научного исследования, которое выполняется исследователем полностью самостоятельно. Учебно-исследовательская работа не может и не должна обладать всеми признаками научного исследования. Какие-то задачи учебно-исследовательской работы будут решаться учащимися при прямой помощи учителя (научного руководителя).

Проблемы оригинальности и новизны учебных исследований связаны с позицией учителя,

его компетентностью как руководителя. Зачастую наличие новизны не является для учителя существенной характеристикой учебного исследования. В массовой практике готовность ученика в объемной, кропотливой самостоятельной работе по поиску, обработке, систематизации и компиляции источников в целостном и законченном тексте является достаточным основанием для признания работы исследовательской.

Самостоятельность как показатель качества исследования нуждается в уточнении, так как мера самостоятельности, в том числе в отборе источников, логики, методов исследования, его выводов также зачастую определяется учителем. Не исключено, что мера самостоятельности может быть определена компетентными экспертами только при очной защите учебной работы.

Развитие позиции исследователя у всех учащихся — перспективная педагогическая цель, к достижению которой необходимо стремиться, создавая соответствующие условия.

Оценивая представленные ниже ученические работы, необходимо определить допустимые отклонения от перечисленных выше признаков научного исследования и одновременно выделить обязательные признаки учебно-исследовательской работы.

В дополнение к указанным выше вопросам, которые относятся ко всем четырем ученическим работам, можно сформулировать вопросы к каждой из работ, ответы на которые стали бы предметом обсуждения в среде экспертов. Ниже приведены примеры подобных вопросов.

- «История русского костюма X — начала XVIII в.: самобытность и заимствования». Каких исследовательских умений потребовала данная работа? Какие задачи можно было бы поставить перед автором для развития у него более широкого спектра исследовательских умений?
- «14 декабря 1825 года в кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья». В чем заключалась действительная цель этой работы — установить какие-то факты? Что-то доказать? Что-то объяснить? Сопоставление художественных и историографических источников соответствует данной цели?
- «Молодежный сленг». Располагая только текстом работы, невозможно оценить уровень самостоятельности ее автора. Если исходить из известной практики выполнения учебно-исследовательских работ, то какая помошь научного руководителя могла бы потребоваться автору для реализации замысла исследования?
- «Системы мира в некоторых религиозных концепциях. Восток и Запад». Какой теоретической подготовки автора потребовало выполнение данной работы? Каким образом можно обеспечить такую подготовку? В какой мере автору удалось реализовать поставленную им цель работы? Может ли возраст автора, его личностный опыт ограничивать цель исследовательской работы в области общественных наук?

Материалы данных и других ученических работ могут стать источником для серьезных педагогических размышлений о роли школы, в том числе предметной области «Общественные науки», в жизни современного молодого поколения. Предметом подобных размышлений могут стать два вопроса: какие исследовательские работы пишут ученики? Какие ученики пишут исследовательские работы?

«История русского костюма X — начала XVIII вв.: самобытность и заимствования»

Трепова Дарья

ученица 11 «А» класса ГБОУ лицея № 408

Научный руководитель: Парфененков Виталий Олегович,
кандидат исторических наук, учитель истории

Введение

Мода — зеркало эпохи. Она отражает в себе политические настрои общества. Представленная исследовательская работа посвящена феномену моды и заимствований в русском костюме.

Изучая историю русского костюма, мы изучаем и историю русского народа. Русский костюм воплощает весь колорит русского народа, его традиции и новаторство. На всех этапах своего развития он являлся проекцией истории, результатом симбиоза самобытности и внешнего культурного влияния. Культуру своего народа, его традиции и историю должен знать каждый. А национальный костюм и есть часть быта, культурного наследия наших предков, изучая которое мы можем лучше понять проблемы сегодняшней культуры и предсказать ее развитие в дальнейшем. Именно поэтому целью моего исследования является изучение самобытности и иностранных влияний на русский костюм.

Мною были поставлены следующие задачи:

- Проследить историю сложения русского костюма, выявить заимствования и оказанное влияние иноземных культур, проанализировать причины заимствований.
- Описать изменения в русском костюме, произошедшие к концу XVII века и рассмотреть точки зрения по произошедшим изменениям в костюме.
- Рассмотреть и проанализировать петровскую реформу костюма, ее цели и последствия.
- Проанализировать костюм первой четверти XVIII века.
- Оценить функциональную и культурную составляющие заимствований в контексте эволюции русского костюма.

Для достижения поставленной цели мною была проанализирована литература, а также другие информационные ресурсы. Основными источниками для данного исследования стали письменные свидетельства иностранцев, посещавших Россию (начиная с XVI века), гравюры и фрески, отображающие, в основном, княжеские и царские костюмы, дневники и записки того времени (например, «Дневник зверского избиения московских бояр...», «Журнал или поденная записка... Петра Великого»).

§1. Появление традиционного костюма (X-XII вв.)

В древние времена костюм всегда являлся следствием климатических условий, практических нужд человека, представлений о красоте и даже культурного влияния, что выражается в заимствовании традиций и следовании модным течениям, рождающимся в развитых странах. Русский костюм приобрел оформленный вид приблизительно к XI веку, когда завершался процесс сложения древнерусской народности. Основой для него послужил простой и однообразный костюм древних русов, представленный, прежде всего, льняным платьем. Достаточно самобытный русский костюм все же испытал на себе влияние модных течений и Запада, и Византии, как наиболее мощной торговой державы того времени, с которой у Древней Руси исторически сложились прочные экономические и политические, а с принятием христианства — и культурные отношения. Торжественный характер византийского искусства, глубокая одухотворенность его образов оказались созвучными милющему и художественно-эстетическим потребностям Древней Руси. Это влияние стало сильнее проявляться с X века, когда Русь приняла христианство византийского образца. Решающим фактором в формировании русской одежды стали суровые климатические условия, обусловившие плотные закрытые многослойные одежды.

Для изготовления одежды использовались ткани домашней выработки (в основном льняные, шерстяные, конопляные). Главной характерной чертой и мужской, и женской одежды этого периода был простой и прямой силуэт, не выявляющий форму тела. Однако единого для всей русской народности костюма не сложилось в силу следующих причин:

- Достаточно обширная территория расселения и, как следствие, различие в обычаях и условиях существования в отдельных регионах страны.
- Природные факторы (ландшафтные и климатические).
- Сырье (в разных областях для изготовления ткани использовались разные материалы).
- Территориальное соседство с другими народами и заимствование их традиций, но исключительно на локальном уровне.

Традиционный костюм был весьма разнообразен. Обычно исследователями выделяются четыре основных типа женского русского костюма, где основными элементами являлись поневы, сарафан, андарак (юбка из шерстяной ткани) или кубелек (шелковое платье, закрытое под шею, приталенное, рукава сильно расширены книзу). Первые два типа были широко распространены по всей территории, а комплексы с андараком и кубельком имели только региональное применение. Костюм с поневой преобладал в южных губерниях. Его главные элементы уже составляли основу женского костюма в период формирования древнерусской народности. Комплекс одежды с сарафаном сформировался в XV—XVII веках. В этот период он распространяется среди дворян, бояр, посадских людей и крестьян, хотя в южных районах крестьянки продолжали носить стариный костюм с поневой (такое распространение по территории сохранилось вплоть до начала XX в.). Замужние женщины должны были прикрывать свои волосы и потому дома носили на голове волосники или повойники, а при выезде из дома надевали богато украшенную кику (древнерусский женский головной убор, представляла собой видоизмененный кокошник с высоким передом) или кокошник. Девицы носили на голове широкую вышитую повязку (венчик) с лентами позади. Зимой женщины при выходе из дома надевали меховые шапки или покрывали свой головной убор платком.

Мужской костюм был более единообразен. Он включал в себя: широкую рубаху, наподобие туники, с косым воротом (косоворотка); носили их навыпуск и подпоясывали нешироким поясом, на спину и грудь рубахи пришивали подкладку, которая называлась подоплека; неширокие штаны (гачи, порты, шаровары); зипун; шапку. Верхняя (в старину именуемая свитой) одежда для мужчин и женщин была более единообразна, но именно она демонстрировала в себе рамки сословий ярче всего, являясь признаком состоятельности. Достаточно широкое распространение по всей территории расселения получили шубы и полушибки — их повсеместно носили как мужчины, так и женщины.

Несмотря на такую вариативность народного костюма, обусловленную обширными территориями расселения, природными условиями, различной историей и бытовым укладом жизни населения в каждом регионе, некий единый характер все же был. Причиной тому являются общие истоки народного костюма. Вариативность является неотъемлемой частью культуры, наблюдается она и в рамках традиционного костюма. Эта вариативность обуславливается еще различием возрастных групп (костюмы детей и взрослых, замужних женщин и незамужних девушек всегда имели специфический характер) и функциональностью. Но при всем своем разнообразии, костюм всегда сохраняет основные характерные черты.

Традиционный костюм знати

В женском костюме феодальной знати преобладали византийские формы одежды: туники, далматики, драпирующиеся плащи, однако даже среди княжеских одежд не было таких одежд, как в Византии. Парадные одежды боярства и позже дворянства изготавливали большей частью из привозных тканей (паволок). В отличие от народного костюма, в костюме знати рубаха являлась нижней одеждой и по обыкновению изготавливалась из цветных тканей. Поверх рубашки надевали длиннополое распашное платье с широкими рукавами — опашень. Воротники были отдельными, расшивались они жемчугом и шелком.

Парадным головным убором был кокошник. Верхней зимней одеждой служили шубы с узкими и длинными рукавами. В качестве женского головного убора выступала горлатная шапка (высокий, чуть расширявшийся кверху цилиндр, сшитый из горлышек куницы или лисы), высота которой символизировала знатность происхождения. Костюм знати от народного отличался, в основном, роскошностью тканей и отделки, а основные элементы были схожи [1; с. 20–22], но именно костюм знати испытал на себе наибольшее влияние моды, так как знать имела средства для покупки дорогих тканей и контакты с иностранными гостями.

Мужской костюм знати обнаруживает еще большее сходство с народным. Он так же состоял из рубахи, нешироких штанов и зипуна. Поверх зипуна богатые люди носили кафтан. А бояре и дворяне поверх кафтана надевали ферязь, или охабень. Для украшения кафтанов использовали высокий богато расшитый воротник-козырь и пояса из дорогих тканей. Одной из форм головных уборов была маленькая тафья, расшитая шелком и драгоценностями, надеваемая под верхний головной убор. Одежду знати дополнял небольшой плащ — корзно. Он напоминал античную хламиду и имел прямоугольную или округлую форму.

После того, как характер и внешний облик русского костюма сформировался, он оставался почти неизменным вплоть до начала правления Федора Алексеевича.

§2. ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ КОСТЮМЕ К XVI в.

Помимо климатических условий и обширной территории расселения, огромное влияние на формирование облика русской одежды оказalo территориальное соседство (с Речью Посполитой, Монгольской империей) и поддержание экономических связей с другими странами.

Приезжие из дальнего зарубежья отмечали «чрезмерное подражание азиатским народам в стиле одежды» [8; 9]. В первую очередь, они имели в виду необычную длину одежд, на азиатский манер. Также и стилизация в целом костюма русской знати определенно соответствовала восточной моде того времени, что можно расценивать как признак сильного культурного влияния Востока, а также как невосприимчивость русской моды к западным модным влияниям.

Влияние монгольского периода

Наличие распашных одежд в русском костюме — ярчайшее проявление влияния монгольского периода. Стали появляться приталенные силуэты костюмов. После почти двухсотлетнего правления татаро-монгольского ига в русском костюме остались элементы восточного комплекса одежды: тафья, пояса (кушаки), откидные рукава. Это было связано с почти насильственным смешением культур в результате установления татаро-монгольского ига на Руси. Однако сплоченность русского народа и патриархальное православное сознание помешало азиатскому влиянию проникнуть глубже. Это означало приверженность к традициям, которая впоследствии обусловила аналогичное неприятие европейской моды.

Польские заимствования

В 1569 году великое княжество Литовское объединилось с Польшей в единое мощное государство — Речь Посполитую, которую позже постиг процесс окатоличивания. Русь поддерживала периодические контакты с Речью Посполитой как с близким соседом, фактически явившимся «окном в Европу» того времени. Заимствования в культуре в целом и в одежде в частности — следствие этих контактов. Из польской моды были позаимствованы штаны (гачи), польский кафтан, подволока и др. Позднее долгополые одежды были укорочены на польский манер.

Основные причины заимствований

- Расширение культурных контактов как следствие развития торговых отношений.
- Политические причины (Византия как наиболее мощное государство оказала более заметное влияние).

- Религиозные (принятие христианства Византийского образца).
- Татаро-монгольское нашествие, под натиском которого народ пытался сохранить самобытность и традиционную форму костюма, но все же кое-что перенял, отчего общий облик костюма приобрел еще «более азиатские черты».

Благодаря этим достаточно широким и разносторонним контактам облик русского костюма приобрел свои окончательные, ярко выраженные характерные черты.

Иностранцы, посещавшие Русь в XVI–XVII веках, часто отмечали в своих сочинениях, что русский костюм весьма отличался от европейского платья. В Европе у женщин было не принято покрывать голову и прятать волосы, в моде были достаточно открытые платья. Русская женская одежда же не сильно отличалась от мужской и характеризовалась как просторная, закрытая, скрывающая фигуру. Этот своеобразный костюм вызывал скорее интерес, нежели удивление или порицание. В сочинениях иноземцев часто можно встретить замечания о сходстве русского и турецкого платьев, а также мужского и женского костюмов. Но это следует воспринимать лишь как указание на то, что одежды были длиннополыми, в отличие от Европейского платья [10; 3].

§3. Изменения в русском костюме в XVII веке

Во время правления Федора Алексеевича происходят преобразования в форме русского традиционного костюма — утверждается, что царь приказал всем служилым людям носить особое платье — короткополый кафтан, вместо прежних длиннополых одежд [10; 3]. По мнению И. Л. Бусевой-Давыдовой, Федор Алексеевич велел заменить охабни и однорядки на укороченные ферязи польско-украинского образца [2]. При всем многообразии источников достаточно сложно определить, в чем именно заключался указ царя, но в любом случае мы можем сделать вывод, что впервые за историю русской культуры правитель обратился к реформированию и модернизации костюма, и это было до Петра I. Доводом для замены одежды приводилось сообщение о том, что старые одежды были длинные, подобно женскому платью, и «к служилому и дорожному времени непотребны» [7]. То есть основной целью указов Федора Алексеевича являлась адаптация старомодного и нефункционального костюма под современные условия и требования. Важно отметить, что «служилое платье» предписывалось сменить на одежду именно западного образца, что отражает усиление роли Запада вообще и в русской культуре в частности.

П. В. Седов впервые приводит текст указа в своем исследовании [10; с. 253], в котором означается, что необходимость иметь в своем гардеробе как «служилое» платье, так и «городское» вызывала большие финансовые затраты в силу дорогоизны материала и изготовления одежды. Упразднение старомодных охабней позволяло избавиться от этих затрат.

Исходя из текста указа, можно сделать вывод, что реформа была направлена против иностранного костюма и запрещала его носить, но имела своей целью установить некоторое единство платья, надеваемого на службу к царю («служебной»).

П. В. Седов утверждает, что распространение польского платья связывают с реформой Федора Алексеевича в силу того, что такое платье вошло в традиции русского костюма по прошествии нескольких лет после указа. Однако данная интерпретация не объясняет содержащихся в других источниках противоречий и не указывает причин такого явления, как широкое распространение польского укороченного платья, кафтана. Для более полного понимания изменений, произошедших в облике русского костюма, стоит обратиться к следующим письменным источникам: саксонец Шлейсинг, побывавший в России в 1684–1686 годах, пишет: «Некоторые ходят еще по старому русскому обычаю в больших широких кафтанах, некоторые — почти так же, как поляки» [13; с. 115]. Фуа де ла Невиль, француз, посол польского короля, побывавший в Москве в 1689 г. застал уже последнюю fazu перехода на новое платье: «Люди одеты почти так же, как поляки, богатые носят зимой одежду из голландского сукна, подбитого прекрасными мехами, а летом носят платье из персидского и китайского шелка. Одежда женщин на турецкий манер».

Иезуиты Иржи Давид и Товия Тихановский, изгнанные из Москвы в 1689 году, нашли, что «женщины плавно ходят в высоких башмаках, из-за которых не могут бегать или ходить быстро. В остальном они одеваются наподобие турчанок» [4; с. 141]. Из данных источников можно сде-

лать вывод о том, что после реформы царя Федора Алексеевича русский мужской костюм уже более напоминает польское платье, тогда как женский костюм все еще сохраняет вид азиатского. Дифференциация женского и мужского костюма стала ярко выраженной. Это объясняется тем, что реформа Федора III была, прежде всего, направлена на установление единой служебной формы, то есть женский костюм эта реформа не затрагивала.

Иностранные путешественники в своих сочинениях отмечали чрезвычайную схожесть русского костюма с азиатским. В конце восьмидесятых годов с турецким одеянием иностранцы сравнивали только костюм женщин. Более всего их удивляли длиннополые одежды руссов, и потому они часто говорили о единобразии мужского и женского костюмов. Однако с середины XVII в. отмечались серьезные преобразования облика русского костюма, в частности мужского. Также преобразования незначительно, но все же коснулись и женских одежд: в «Дневнике зверского избиения московских бояр...» говорилось, что А. С. Грушевская «выйдя замуж за царя... Прежде всего она уговорила отменить охабни, то есть одежды безобразны...» [7]. В других источниках это утверждение не находит подтверждения, однако если обратиться к описанию костюма цариц, то можно заметить, что царица Мария Ильинична имела 7 охабней, а Агафья Семеновна не имела их вообще. Отмечались единичные случаи смены традиционного женского платья на русский костюм, но именно эти случаи более всего говорили о готовности русских женщин к переменам в целом, несмотря на консервативность их облика.

Так или иначе, в народном сознании укорачивание русского костюма и введение платья «на европейский манер» однозначно связано с именем царя Федора Алексеевича.

«Журнал, или Поденная записка... Петра Великого» так оценивает общий вид русского костюма 80–90-х гг. XVII в., бытавшего до реформы: «Тогда ж за благо разсудил старинное платье российское [которое было наподобие польского платья] отменить...». Это сообщение совпадает с более ранними оценками иностранных путешественников. Все источники одновременно отмечали сходство русского платья с польским, меньшую его длину по сравнению с прежними, «азиатскими» одеждами, и в том зарубежные гости были единогласны.

§4. Петровская реформа русского костюма

Итак, к концу XVII века в самобытный облик русского костюма проникли веяния Запада, в частности — Польши. Традиционные долгополые одежды «на азиатский манер» были укорочены, однако силуэт и детализация все еще сохраняли черты русского народного костюма, сложившиеся за долгое время.

Но начало самостоятельного правления Петра Первого с 1689 года приводит к ряду реформ. Начинается новая эпоха — как в жизни народа в целом, так и в истории костюма в частности. Именно этот момент стал переломным для русского быта — в застоявшийся уклад русской жизни хлынул поток западноевропейских мод, ранее отторгавшихся консерватизмом в народном характере.

В начале нового века, в январе 1700 года по всей Москве появились объявления об упразднении традиционного русского костюма и о том, что со дня Богоявления Господня, то есть с 6 января, всему русскому населению, за исключением крестьян и священнослужителей, предписывалось в обязательном порядке ношение европейских одежд. С неподчинившихся указу было велено «брать пошлину деньгами, а платье [старое] резать и драть» [6; с. 36]. Петр поставил достаточно жесткие сроки выполнения приказа, надеясь провести реформу в короткие сроки. Так же был назначен штраф, как гарант исполнения царского указа. Особо было отмечено, что костюм должен соответствовать образу именно европейских христианских государств — это было необходимо для повышения значимости России в мире.

Русский костюм претерпел серьезные изменения. Старомодные одежды женщинам из знати полагалось сменить на «образцовые немецкие портища» (платья с корсетом и юбкой длиной до щиколотки). Венцы, кики и кокошники заменились фонтанжами (кружевными чепчиками). Мужчины были обязаны носить кафтаны по венгерскому образцу. Также дворяне обязывались носить европейские элементы одежды: шляпы, галстуки, чулки, башмаки с каблуком и пр.

Петр полагал, что при помощи суровых мер сможет быстро и полностью искоренить старомодные русские одежды, не отвечавшие настроениям Запада и ввести европейский костюм, однако сей переход оказался длительным и тяжелым. Это неудивительно — традиционный русский костюм складывался под действием как внешних факторов, так и внутренних — национального менталитета, моральных устоев, он был функционален и удобен.

Такая резкая, насильственная смена происходила болезненно, русские женщины не были готовы надеть европейское платье — в те времена ценилась пышность тела, и сложно было враз сменить просторные одежды на тугие корсеты. Представления «о приличном» не позволяли женщинам принять непокрытую голову, перетянутую талию, декольте, подчеркнутые формы тела, а мужчины верхом неприличия считали новомодные короткополые кафтаны. Старые привычки и традиции давали о себе знать — главным образом, в манере носить костюм. Женщины старались как можно больше прикрыть декольте и волосы [8].

Путь к европейской изысканности, старательно прокладываемый Петром Великим, неотесанным и грубым боярам казался невероятно трудным; приверженность старым порядкам, почитание многовековых традиций, русский консерватизм не позволял служилым и знатным людям комфортно чувствовать себя в стесняющей одежде: в шитых кафтанах с твердыми фалдами, в узких панталонах и туго затянутых чулках. Дамы, наряжаясь версальскими маркизами, были смешны и нелепы в туго затянутых корсетах, юбках с огромными фижмами, в башмаках на высоком каблуке [5; с. 245/8]. Но это только поначалу.

Несмотря на все нарекания и отторжение нововведений старшими поколениями, у данной реформы также нашлись сторонники, которые с энтузиазмом восприняли новшества и быстро отказались от старомодного платья — это молодые дворянки. Они стали следовать преобладавшему в то время французскому течению. Им было легче преодолеть привычку и традиции, они быстрее осваивали новый костюм и все связанные с ним хлопоты.

Послы, приезжавшие в Россию, уже к десятым годам XVIII века отмечали, что русские дворянки «красились, причесывались и одевались уже очень хорошо, по иноземному образцу», «не уступая француженкам и немкам» [8]. Это означало, что в новом поколении дворян костюм прижился быстро, а старому поколению просто не оставалось ничего другого, как последовать новой моде. Впрочем, за время правления Петра новая мода прочно вошла в быт русского дворянства и стала неотъемлемой частью культуры. Теперь костюм по силуэту стал походить на французское платье конца XVII века.

Женский туалет представлял собой платье с узким лифом и пышной юбкой. По обыкновению носили одновременно два платья: верхнее распашное и нижнее закрытое (именуемое гродетуром). Под юбки надевались специальные каркасы — фижмы. Чаще всего для декорации использовался цветочный орнамент. Одежду оторачивали мехом, украшали кружевом и жемчугом. Что касается мужского костюма, то он состоял из рубашки с кружевным жабо, камзола и приталенного кафтана. Дополняли его кюлоты по колено, чулки и башмаки с пряжками.

Мужской костюм отличал «бюргерский практицизм» [12; с. 3]. В целом силуэт характеризовался сдержанность, отделка была минимальной, ткани — грубые, простые. Своего рода исключением был Александр Данилович Меншиков. Он первый облачился в роскошное «французское платье», которое вошло моду у подражавших ему молодых щеголей уже в 1715. Французский кафтан отличался длинными фалдами, разрезом на спине, богатыми украшениями — вышивкой по борту (гладью или внакладку), множеством пуговиц, деревянных или золотых, с инкрустациями [12; с. 3–4], [5; с. 256/9].

Согласно оригинальным образцам, платья шились из тонкого и невероятно дорогого французского шелка. Дабы приспособить изысканную утонченность платьев французского кроя к суровому русскому климату, использовались и более плотные материалы — креп, парча, муар [12; с. 2]. Иногда платья на русский манер отделялись мехом.

Крестьянский же костюм не претерпел столь сильных изменений, так как крестьяне не имели средств и возможностей следовать европейским модам, да и реформа, в основном, была направлена на высшие сословия, и стоит лишь отметить его значительное укорочение.

Подводя итог анализа костюма петровского времени, необходимо сделать следующие выводы и заключения:

1. Одной из основных целей петровских реформ, касавшихся русского быта, являлось преобразование консервативного русского общества на западный манер для сближения с иностранными, как часть политики вестернизации.

2. Реформа костюма способствовала развитию торговых отношений со странами-поставщиками материй, мануфактурного производства ткани (в частности, шелковых мануфактур), попыткам становления России на путь индустриализации, преодолению отсталости. Однако страна оказалась не готова к разительным переменам, отчасти ввиду упомянутой консервативности общества, ткань российского производства не удовлетворяла потребителей по качеству, и вскоре мануфактуры стали закрываться одна за другой. Тем не менее, эти реформы были огромным шагом через пропасть, отделявшую Россию и русский народ от стран Западной Европы.

3. Хотя и нововведения народом принимались через силу, и первое время костюм отличался от западноевропейского большей простотой тканей и отделки, вскоре обнаружилась непомерная страсть русских к тяжеловесной роскоши. Пострадала также и самобытность русского костюма, сохранившегося лишь в простом народе и в быту у части мещанства и купечества, все же вносявших в него модные элементы; традиционных одежд придерживалось и духовенство.

Столь позднее вступление России на путь просвещения предписало ей последовать стезям просвещенных народов. Теми же исполинскими шагами, которыми Россия достигала успехов в развитии науки, экономики, международных связей, в становлении общества, преодолевая пропасть, разделявшую ее с передовыми европейскими государствами, достигалось и повреждение нравов, о котором писал в своем сочинении князь Михаил Михайлович Щербатов [14]. Коренные преобразования в образе жизни — ранее считавшаяся непозволительной роскошь костюмов и убранств, пышность празднеств, в том числе и ассамблей, учрежденных Петром, — все это требовало огромных затрат, порой превышающих доходы, что пробуждало корысть. Истинная привязанность к вере стала исчезать, закрепившаяся на Руси православная мораль подверглась серьезному испытанию.

Оправдывала ли это повреждение нравов цель, ради которой были проведены коренные преобразования внешнего облика всех сословий (за исключением крестьянства) — желание Петра I «великолепием и роскошью подданных побудить торговлю, фабрики и ремесла» [14; с. 11], сделать Россию экономически развитой державой, возвысить ее на международной арене?

Тем не менее, реформа принесла свои плоды — Россия приобрела значимость в отношениях с Европой, налаживались международные связи, развивалась наука, искусство и культура. И только лишь утрата самобытности придавала этим плодам горьковатый привкус.

Заключение

Русский костюм сформировался приблизительно к IX веку. Основой для него послужил костюм древних русов. Однако единого для всей русской народности костюма не сложилось в силу различных причин.

На ранних этапах зарождения древнерусской культуры наибольшее влияние на нее оказала Византия, как наиболее мощная держава того времени, с которой у Древнерусского государства были непосредственные связи. В костюме знати это влияние отразилось более всего. Иностранные отмечали схожесть русского костюма с восточным.

Благодаря достаточно широким и разносторонним контактам с другими странами, облик русского костюма приобрел свои окончательные, ярко выраженные характерные черты и до правления царя Федора Алексеевича (1676–1682 гг.) русский костюм сохранился в малоизмененном виде.

Однако после реформы царя Федора Алексеевича русский мужской костюм уже более напоминает польское платье, тогда как женский костюм все еще сохраняет в себе азиатское влияние.

Иностранные источники одновременно отмечали сходство русского мужского платья с польским, меньшую его длину по сравнению с прежними, «азиатскими» одеждами.

Итак, к концу XVII века в самобытный облик русского костюма проникли веяния Запада, а своеобразным «окном», обращенным на Запад, стала Польша. Традиционные долгополые одежды «на азиатский манер» были укорочены, однако силуэт и детализация все еще сохраняли черты русского народного костюма, сложившиеся за долгое время. Но в 1700 году царь Петр I издает указ об упразднении старомодных одежд и введении обязательного костюма по западному образцу. Эта реформа способствовала развитию экономики России, в частности — текстильных мануфактур, преобразованию российского общества на европейский лад. Однако она повлекла за собой последствия, печальные для русского народа: утрата самобытности, пренебрежение многовековыми традициями и самым русским менталитетом.

Список литературы

1. Андреева А. Костюм русской знати. От Византии до модерна. М. : Паритет, 1998.
2. Бусева-Давыдова И.Л. «Свое» и «чужое» в русской культуре XVII века // Искусствознание: Журнал по теории и истории искусства. М., 1998.
3. Забелин И.Е. Домашний быт русского народа в XVI и XVII вв. М., 2000.
4. Иржи Давид. Современное состояние Великой России, или Московии // Вопросы истории, 1968.
5. Карнович Е.Г. Ассамблеи при Петре Великом // Древняя и новая Россия. 1877. № 1.
6. Куракин Б.И. Жизнь князя Бориса Ивановича Куракина, им самим описанная. Санкт-Петербург, 1770, стр. 257.
7. Попов А.Н. «Хронограф русский»: Сборник славянских и русских сочинений и статей, внесенных в хронографы русской редакции. М., 1869.
8. Пушкирева Н.Л. «Во всех ты, душенька, нарядах хороша...». Русский костюм XVIII века.
9. Рейтенфельс Я. Сказания светлейшему герцогу Тосканскому Козьме Третьему о Московии. Падуя, 1680 г. М., 1997.
10. Седов П.В. Реформа служилого платья при Федоре Алексеевиче // Всероссийская научная конференция «Когда Россия молодая мужала с гением Петра». П-З., 1992.
11. Шамин С.М. Мода в России в последней четверти XVII века.
12. Шешунов А.А. Об истории русского костюма первой половины XVIII века. //Антураж. 2007. № 1,2.
13. Шлейсинг Г.А. Рассказ очевидца о жизни Московии конца XVII века. // Вопросы истории. 1970.
14. Щербатов М.М. О повреждении нравов в России. М.: Наука, 1983.

14 декабря 1825 года в кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья»

Ким Юлия
ученица 11-го класса

научный руководитель: Белоусова Марина Александровна
преподаватель истории, ГБОУ гимназия № 148 имени Сервантеса,

научный консультант: Белоусов Михаил Сергеевич
кандидат исторических наук, ассистент кафедры истории России с древнейших времен
до XX века института истории СПбГУ

Введение

Восстание декабристов 14 декабря 1825 года — одно из самых знаменательных событий XIX века. Ему нередко посвящали различные научные исследования и произведения искусства. Автор остановил свое внимание на кинофильме В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья». «Звезда пленительного счастья» — двухсерийный художественный фильм В. Я. Мотыля, снятый в 1975 г., к 150-летию со дня восстания декабристов. В большей своей части фильм посвящен подвигу жен декабристов, последовавших в ссылку за своими мужьями. Но в первой серии кинофильма имеет место предыстория этого подвига: деятельность тайных обществ, восстание декабристов и следствие по их делу. Данная учебно-исследовательская работа посвящена сценам, произошедшим в фильме до ссылки декабристов в Сибирь.

Владимир Яковлевич Мотыль — известный отечественный режиссер театра и кино, сценарист, народный артист России, лауреат Государственной премии РФ в области литературы и искусства 1997 года.

Он родился в 1927 г. в белорусском городке Лепель. Детские и юношеские годы провел с матерью в ссылке на Урале. В. Я. Мотыль закончил актерское отделение Свердловского театрального института и исторический факультет Свердловского университета.

Режиссер снимал фильмы с историческим сюжетом. Среди них можно выделить такие его работы, как «Женя, Женечка и «катюша», посвященную событиям Великой Отечественной войны; «Белое солнце пустыни», где действие происходит на фоне Гражданской войны и, конечно же, кинофильм «Звезда пленительного счастья».

В. Я. Мотыль умер в 2010 г. в возрасте 82 лет и похоронен на Востряковском кладбище в Москве⁴.

14 декабря 2015 года исполняется 190 лет со дня восстания декабристов. Движение декабристов является одной из самых исследуемых тем в российской истории. Но, к сожалению, ученые не заостряют внимания на восприятии декабристов народом, его отношении к мятежникам. Поэтому автор решил сделать базой своего исследования кинофильм — предмет досуга. Ведь он наиболее легко и в наименее понятной форме доходит до широких слоев населения. И нам представляется, что В. Я. Мотыль смог изобразить в нем не только господствующие исторические концепции, но и собственное видение декабристского движения.

Режиссер писал: «Я никогда не снимал так называемых фильмов на современную тему. Начинал я с театров и привык иметь дело с классикой, с великолепными драматургами. Это привело к потребности познавать историю человечества и моей страны. Потребность была настолько сильная, к тому же мое историческое невежество было помехой. Все это привело меня на исторический факультет университета. Вот там я впервые по-настоящему «встретился» с декабристами <...> Я открыл подлинные мемуары декабристов, эпоха завораживала какой-то иной системой нравственного отсчета, понятиями чести, во многом утраченными в тогдашнем обществе, да и в нынешнем»⁵.

⁴ Биография В. Я. Мотыля. URL: <http://www.peoples.ru/art/cinema/producer/motyl/>

⁵ «Звезда пленительного счастья»: история фильма. URL: <http://www.diletant.ru/articles/20048980/>

Цель настоящей работы — выявить историческую основу эпизодов кинофильма В. Я. Мотыля «Звезда пленительного счастья», посвященных истории Тайного общества декабристов и событий междуцарствия.

Реализация цели работы потребовала решения следующих задач:

- рассмотреть эпизод Петербургского совещания Тайного общества декабристов, т. к. это совещание является одним из ключевых моментов в деятельности будущих мятежников;
- проследить сцену встречи на Дворцовой площади Николая I и С. П. Трубецкого — этот эпизод ощутимо повлиял на душевное состояние глав двух противоборствующих сторон;
- проанализировать сцену допроса Николаем I Сергея Петровича Трубецкого, т. к. он неоднозначен в понимании и до сих пор вызывает споры у историков.

При написании работы использовались исторические источники, в которых предлагается подробное описание первого допроса С. П. Трубецкого: записки Николая I⁶, журнал К. Ф. Толя⁷, мемуары С. П. Трубецкого⁸.

Вопросы в данной работе и ранее были предметом исследования. В XX–XXI вв. было издано много трудов о декабристах. Среди них можно выделить статью В. П. Павловой «Декабрист С. П. Трубецкой»⁹, в которой очень ярко показаны противоречия между членами Северного и Южного Тайных обществ декабристов, планы относительно будущей власти и процесс следствия над восставшими. Исследования Н. Ф. Лаврова¹⁰, Н. М. Дружинина¹¹ и М. С. Белоусова¹² помогли автору рассмотреть движение декабристов с точки зрения различных концепций.

Также в работе были использованы фундаментальные исследования о движении декабристов М. В. Нечкиной¹³ и монография Я. А. Гордина «Мятеж реформаторов 14 декабря 1825 года»¹⁴. Последнее произведение дало представление о чувствах будущих декабристов непосредственно перед восстанием. Также в нем четко по времени описаны действия членов Северного Тайного общества и сторонников самодержавия 14 декабря 1825 года.

Активно использовались видеоматериалы. Так, особо следует отметить запись передачи «Живая история» о съемках фильма «Звезда пленительного счастья»¹⁵. И не менее интересным источником оказался цикл передач «Час истории» на канале ВОТ¹⁶.

Данную работу можно использовать на уроках истории России, краеведения, а также во вне-классной работе при подготовке докладов и сообщений.

⁶ 14 декабря 1825 года и его истолкователи (Герцен и Огарев против барона Корфа). М., 1994. С. 335.

⁷ Толь Е.Н. Журнал генерал-адъютанта графа К.Ф. Толя о декабрьских событиях 1825 года. СПб, 1898. С. 35–36.

⁸ С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. Иркутск. 1983. С. 255.

⁹ Павлова В.П. Декабрист С. П. Трубецкой. // С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. Иркутск, 1983. С. 3–70.

¹⁰ Оксман Ю.Г., Щеголев П.Е. Бунт декабристов. Л., 1926. С. 208–218.

¹¹ Дружинин Н.М. Революционное движение в России в XIX в. М., 1985. С. 361–363.

¹² Белоусов М.С. Видимо, в нем погиб блестящий юрист. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. №1. С. 132–136.

¹³ Нечкина М.В. Движение декабристов. Т. I–II. М., 1955.

¹⁴ Гордин Я.А. Мятеж реформаторов 14 декабря 1825 г. Л., 1989. С. 260–340.

¹⁵ «Как создавался фильм «Звезда пленительного счастья»» (о съемках фильма, интервью с актерами). URL: <http://1001material.ru/10567.html> (дата обращения 15.02.2014).

¹⁶ «Час истории». Следствие над декабристами. URL: <http://polit.pro/news/2014-03-09-22469> (дата обращения: 07.03.2014).

Глава первая

Эпизод совещания Тайного общества декабристов

В первой серии фильма «Звезда пленительного счастья» с 7-й по 9-ю минуту¹⁷ показан эпизод совещания Тайного общества декабристов. Заговорщики вырабатывают план действий во время восстания. П. И. Пестель со своим полком собирается произвести арест главнокомандующего и начальника штаба. С. И. Муравьев-Апостол выступает за убийство Александра I на смотре войск: смерть царя стала бы сигналом к выступлению. К. Ф. Рылеев поддерживает идею цареубийства.

В данном эпизоде происходит спор между лидерами Южного и Северного тайных обществ: П. И. Пестелем и С. П. Трубецким (П. И. Пестель): «Вы в северной отрасли сохраняете монархию тогда, как общество Юга намерено его упразднить». С. П. Трубецкой: «Упразднить монархию в одночасье невозможно. Особенно у нас, в России. Ее можно лишь ограничить законом...»¹⁸. П. И. Пестель ратует за республику, С. П. Трубецкой — за ограниченную монархию как в Британии и выражает надежду о принятии новой Конституции в следующем году. К. Ф. Рылеев пытается сгладить явные противоречия во взглядах лидеров Южного и Северного тайных обществ, найти компромисс. Параллельно в эпизоде показаны размышления С. Г. Волконского о риске, которому подвергают себя декабристы. Известно, что данное совещание проходило весной 1824 года.

Декабристское движение началось во второй половине 1810-х гг. Предпосылками к тому являлись: патриотический подъем и рост национального самосознания после Отечественной войны 1812 года и заграничного похода русской армии; влияние гуманистических идей французских просветителей; нерешительность Александра I в проведении реформ; российская действительность с бесправием основной массы населения и господством крепостного права.

В течение 1816–1823 гг. существовало множество тайных обществ, они контактировали друг с другом, одно тайное общество сменяло другое. В 1821 году на Украине было создано Южное тайное общество. Из наиболее известных его участников можно назвать П. И. Пестеля, С. И. Муравьева-Апостола, М. П. Бестужева-Рюмина, С. Г. Волконского. Основной программой общества являлась «Русская правда» П. И. Пестеля, предполагавшая республиканскую форму правления, отмену крепостного права и передачу крестьянам половины всей обрабатываемой земли.

В это же время был создан так называемый 2-й Белоцерковский план. Суть его состояла в следующем: летом 1826 года, во время царского смотра войск 3-го корпуса 2-й армии под городом Белая Церковь, члены Южного общества — офицеры, переодетые в солдатские шинели, — пойдут в караул при Александре I, убьют его, поднимут корпус и поведут его на Петербург, а Северное общество восстанет в столице и назначит Временное правительство.

Год спустя в Санкт-Петербурге было сформировано Северное тайное общество. В его составе были: Н. М. Муравьев, С. П. Трубецкой, Н. И. Тургенев, М. С. Лунин, И. И. Пущин, К. Ф. Рылеев, П. Г. Каховский, братья Бестужевы и другие. Основным документом тайного общества была «Конституция» Н. М. Муравьева, предлагающая введение конституционной монархии и отдачу в пользование бывшим крепостным крестьянам только домов с огородами, а не пахотных земель. И «Русская правда» П. И. Пестеля, и «Конституция» Н. М. Муравьева предполагали равенство всех граждан перед законом, свободу слова, печати, вероисповеданий и т. д.

Между Тайными обществами Севера и Юга существовало много разногласий. Из программ этих обществ видно, что «южане» отстаивали республику в то время как лидеры Северного тайного общества выступали за конституционную монархию и неохотно принимали идею цареубийства.

Расхождения между позициями Северного и Южного тайных обществ с особой остротой

¹⁷ «Кинофильм “Звезда пленительного счастья”». URL: <http://www.sovetskyfilm.ru/vse-kategorii/istoricheskie/zvezda-plenitelnogo-schastia-1-seriiia.html> (дата обращения: 20.12.2014).

¹⁸ Там же. 7–9-я минуты.

проявились в марте-апреле 1824 года. Несмотря на необходимость слияния, возникшую в 1823 г., лидерам обоих обществ было трудно прийти к согласию.

Встреча с С. П. Трубецким не принесла П. И. Пестелю желаемых результатов (С. П. Трубецкой: «Остались мы друг другом недовольны»¹⁹). Сергей Петрович был решительно против объединения (Рылеев: «Главным препятствием соединению обществ Трубецкой предполагал Конституцию Никиты Муравьева, которая не нравилась Пестелю потому, что она в духе своем совершенно противоположна образу мыслей в Конституции, составленной Пестелем»²⁰). И второе, в чем категорически расходились Трубецкой и Пестель, так это в вопросе о диктатуре Временного правительства: Павел Иванович был «за», Сергей Петрович — «против». Рылеев предложил «избрать все хорошее и полезное» из обеих Конституций и создать третью, и таким образом, вопрос о слиянии был решен. Его осуществление отложили до 1826 г.

«Стремясь к объединению, северяне и южане соглашались на компромиссные решения по программным и тактическим вопросам, но при этом искали пути к укреплению своих собственных позиций»²¹. П. И. Пестель, «вербую» сторонников, организовал в Петербурге отдельную управу южан из офицеров Кавалергардского полка. С этой же целью С. П. Трубецкой поехал в Москву. Также в феврале 1825 года он выехал в Киев: по приглашению командира корпуса князя А. Г. Щербатова, чтобы занять должность дежурного штаб-офицера четвертого Пехотного корпуса.

Воспользовавшись этим случаем и осложнившейся ситуацией в Южном обществе, С. П. Трубецкой попытался воздействовать на своих давних друзей С. И. Муравьева-Апостола и М. П. Бестужева-Рюмина. Вскоре в киевской квартире Трубецкого образовался центр, где встречались члены Тайного общества, в основном, Васильковской управы. Влияние С. П. Трубецкого и членов Васильковской управы было обоюдным («...» после месяца своего пребывания Бестужев так хорошо взялся за него, что не только сам Сергей искренне присоединяется к югу, но и обещает присоединить к нему весь север...» — выдержка из письма С. Муравьева-Апостола брату²²).

С. П. Трубецкой на юге смог выработать «приемлемую платформу» для объединения действий Северного и Южного обществ. В результате совместных переговоров как раз в октябре-ноябре был предложен новый план, который заключался в том, чтобы подготовить третий корпус к восприятию действий на общем смотре в 1826 году. С. П. Трубецкой одобрил этот план.

Помимо деятельности на юге С. П. Трубецкой на расстоянии работал и с Северным тайным обществом. К. Ф. Рылеев через А. Ф. Бриггена отправлял С. П. Трубецкому и П. И. Пестелю предложения северян о Временном правительстве, посыпал С. П. Трубецкому устав Общества восстановления Д. И. Завалишина. Также с А. Ф. Бриггеном было послано решение «северян» с началом революции арестовать царскую семью и вывезти ее в «чужие края». Предложения Северного тайного общества было встречено «южанами» без возражений. К ноябрю 1825 года между представителем Северного тайного общества С. П. Трубецким и Южным тайным обществом была достигнута договоренность.

Кроме того в эпизоде совещания Тайного общества С. Г. Волконский на примере К. Ф. Рылеева подчеркивает, чем жертвуют декабристы ради блага своей Отчизны («Пестель холост <...> холост <...> Рылеев <...> Каховский тоже <...> и Муравьев-Апостол <...> но Рылеев <...> его жена <...> дочь <...>»²³).

Членами Тайных обществ были образованные люди благородного происхождения, достигшие каких-либо успехов, элита российского общества. Они видели недостатки существующего

¹⁹ Павлова В.П. Декабрист С. П. Трубецкой. // С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. 1. Иркутск, 1983. С. 24.

²⁰ Там же. С. 25.

²¹ Там же. С. 25.

²² Там же. С. 25.

²³ «Кинофильм “Звезда пленительного счастья”». URL: <http://www.sovetskyfilm.ru/vse-kategorii/istoricheskie/zvezda-plenitelnogo-schastia-1-seriiia.html> (дата обращения: 20.12.2014). 7–9 минуты.

строя и хотели внести коренные преобразования в действующую систему управления России, которые значительно улучшили бы жизнь населения. Ради этого они готовы были поставить на карту все, в том числе и личное благополучие (К. Ф. Рылеев: «Позор крепостничества нам всем отвратителен»²⁴). Это свидетельствует об огромной самоотдаче декабристов, их патриотизме, вере в лучшее будущее страны.

Итак, в эпизоде совещания Тайного общества декабристов В. Я. Мотылю удалось ярко показать разногласия между «южанами» и «северянами», но в то же время он подчеркнул любовь к Родине и самоотверженность декабристов, что и явилось основой для их объединения.

Глава вторая

Сцена встречи Николая I и С. П. Трубецкого

В кинофильме на 22-й минуте²⁵ имеет место сцена встречи на Дворцовой площади императора Николая Павловича и С. П. Трубецкого. Николай I срочно собирает войска для подавления восстания. Он растерян, не уверен в успехе своих действий, т. к. всюду царит хаос, беспорядок. Императору присягнули артиллерия, Преображенский полк, но пушки без зарядов, ружья без пуль.

В таком состоянии он встречает возле Зимнего дворца мятежных лейб-grenaderов во главе с поручиком Н. А. Пановым и уступает им дорогу, приказывая солдатам Преображенского полка расступиться и пропустить лейб-grenaderов. В эту минуту Николай I случайно встречается взглядом с С. П. Трубецким. Император удивлен, шокирован этой встречей.

Восстание 14 декабря 1825 года проходило по такому «расписанию»: в начале одиннадцати часов утра усилиями декабристов М. А., А. А. Бестужевых и Д. А. Щепина-Ростовского на Сенатскую площадь был выведен неприсягнувший Московский полк. Москвичи построили каре рядом с Медным всадником. В двенадцать часов Н. А. и П. А. Бестужевы смогли поднять Гвардейский морской экипаж. Он в полном составе вышел на Сенатскую площадь ближе к часу дня.

Чтобы противостоять мятежникам, в это же время Николай I лично повел 1-й батальон Преображенского полка (Николай I: «<...> повел я батальон левым плечом вперед мимо заборов тогда достраивающегося дома Министерства финансов и иностранных дел к углу Адмиралтейского бульвара...»²⁶). В половине первого на помощь императору пришла Конная гвардия, сразу после нее прибыл 2-й батальон преображенцев.

Около половины первого член Тайного общества поручик А. Н. Сутгоф смог вывести на Сенатскую площадь первую роту лейб-гвардии Гренадерского полка (А. Н. Сутгоф: «Ребята, вы напрасно присягнули, ибо прочие полки стоят на площади и не присягают. Наденьте поскорее шинели и амуницию, зарядите ружья, следуйте за мною на Петровскую (Сенатскую) площадь и не выдавайте меня!»²⁷). Рота А. Н. Сутгофа примкнула к фасу каре приблизительно без четверти час.

В казармах осталась большая часть двух батальонов. И после половины первого другой член Тайного общества поручик Н. А. Панов немедленно стал готовить выход остальных рот. Как раз в это время Н. А. Панов был переведен из батальонных адъютантов во фронтовые командиры, но он еще не получил под команду определенной войсковой единицы. Задача перед поручиком была неимоверной трудности, но Н. А. Панов принадлежал к той группе молодых декабристов, которые в этот день не знали колебаний. Он был один, против него были ротные командиры, батальонный командир, командир полка, но он решился.

Обстоятельства сложились в пользу Н. А. Панова. Полковник Н. К. Стюрлер получил приказ вести полк к императору и вывел роты на казарменный двор. Помня выход 1-й роты Гре-

надерского полка, при вторичном выводе рот полковник велел расставить кругом цепь. Н. А. Панов говорил людям: «Смотрите, вот как начальники боятся — становят цепь. Полки придут сюда и всех вас перебьют за ложную присягу»²⁸. Он призывал солдат не исполнять приказов командования, советовал сдаться без драки, когда придут противу их полки Гвардейского корпуса, а затем вышел в середину колонны и с криком «Ура!» повел роты.

Н. А. Панов был ориентирован на захват Зимнего дворца. Видя, что дворец охраняется снаружи караулом, поручик начал уговаривать караул присоединиться к ним и пропустить их во дворец, но получил в ответ лишь непоколебимость и безмолвие. «Караул, уменьшенный в числе при удвоенных постах, не мог бы удержать напора мятежников. Комендант, бывший при том, приказал ему расступиться, вероятно, для избежания столкновения и действия оружием при дворце и полагая, что мятежники, увидев во дворце саперов, не пойдут далее. Так и случилось», — так трактовал события поручик Финляндского полка П. И. Греч²⁹.

Но адъютант М. А. Милорадовича А. П. Башуцкий, приехавший в конце дня во дворец к своему отцу генералу П. Я. Башуцкому, который и был тем самым комендантом, пропустившим лейб-гренадеров, увидел отца с «окровавленною на лице повязкой». Следовательно, гренадеры не спокойно прошли в дворцовый двор, а именно прорвались туда.

Ситуация с прорывом гренадеров в Зимний дворец была одной из ключевых ситуаций дня, ведь захват дворца с августейшим семейством мог круто изменить положение. Но Н. А. Панова с его батальоном остановили гвардейские саперы во главе с полковником А. К. Гера, лично преданные Николаю.

Саперы стояли перед расстроенной колонной Н. А. Панова готовые к бою. Положение их было гораздо выгоднее положения гренадеров, и кроме того, позади лейб-гренадер стояла полурота финляндцев (караул), которая в случае столкновения с саперами могла нанести удар в спину атакующей колонне Н. А. Панова. И Н. А. Панов принял стратегически верное решение — он вывел солдат из дворцового двора и повел их на присоединение к своим.

На Дворцовой площади полковник Н. К. Стюрлер вместе с бароном Г. А. фон Зальца попытался отнять у гренадер знамя, но ничего из этого не получилось. А навстречу им шел Николай с кавалергардским эскортом. Николай писал: «<...> Не доехав еще до дома Главного штаба, увидел я в совершенном беспорядке со знаменами без офицеров лейб-гренадерский полк, идущий толпой. Подъехав к ним, ничего не подозревая, я хотел остановить людей и выстроить, но на мое: «Стой!» — отвечали мне:

— Мы — за Константина!

Я указал им на Сенатскую площадь и сказал:

— Когда так, — то вот вам дорога...»³⁰

И таким образом колонна Н. А. Панова присоединилась к каре московцев и лейб-гренадер А. Н. Сутгофа.

Было около половины третьего. Данный эпизод имеет место в кинофильме. Именно после прохода лейб-гренадер Николай встретил там С. П. Трубецкого.

Пока Н. А. Панов готовил к выходу лейб-гренадер, против мятежников вышел кавалергардский полк, пришло около двух эскадронов конногвардейцев. События на Сенатской площади развивались очень быстро. Конная гвардия и пять ее эскадронов двинулись вдоль Адмиралтейства, а два медленно пошли обходом по соседним улицам, чтобы выйти на площадь с другой стороны и закрыть Галерную улицу. За спинами пяти конногвардейских эскадронов пошла 1-я рота преображенцев во главе с принцем Евгением Вюртембергским и флигель-адъютантом полковником И. М. Бибиковым. Она должна была перекрыть подходы к Исаакиевскому мосту.

К двум часам, после нескольких попыток конногвардейцев атаковать мятежников, на помощь Николаю пришли Измайловский и Семеновский полки. Зная о ненадежности измайлов-

²⁴ Там же. 7–9 минуты.

²⁵ «Кинофильм „Звезда пленительного счастья“». URL: <http://www.sovetskyfilm.ru/vse-kategorii/istoricheskie/zvezda-plenitelnogo-schastia-1-seriiia.html> (дата обращения: 20.12.2014).

²⁶ Гордин Я.А. Мятеж реформаторов 14 декабря 1825 г. Л., 1989. С. 260.

²⁷ Там же. С. 293–294.

²⁸ Там же. С. 325–326.

²⁹ Там же. С. 328–329.

³⁰ Там же. С. 332

цев, император поставил их в тылу преображенцев на Адмиралтейском бульваре, а семеновцы встали по другую сторону площади, со стороны Конногвардейского манежа. Пришли присягнувшие роты Московского полка — их поставили на углу Адмиралтейского бульвара и площади. Таким образом, мятежники были полностью окружены.

С. П. Трубецкой был назначен декабристами на роль диктатора. Во время восстания он должен был принять руководство на Сенатской площади. Как известно, князь туда не явился, но при этом все время был «на виду». С. П. Трубецкой подробно начертил свой маршрут в роковые часы 14 декабря. Он кружил вокруг главных пунктов развернувшихся событий: Дворцовой площади, Исаакиевской площади, Сенатской площади.

В десятом часу, когда Сенатская площадь была еще пуста, диктатор поехал в Главный штаб и провел некоторое время в канцелярии дежурного генерала Главного штаба, которая находилась рядом с Зимним дворцом. Пребывание диктатора на Дворцовой площади с десяти до одиннадцати утра многозначительно. С. П. Трубецкой знал, что именно в это время в полках должна была происходить присяга. И если бы восстание началось, то началось бы именно тогда.

Так и случилось. Московский полк вышел в начале одиннадцатого, и в это же время начал сопротивление Гвардейский морской экипаж. Прождав около часа, С. П. Трубецкой из Главного штаба поехал к своей двоюродной сестре Т. Б. Потемкиной, которая жила рядом с Дворцовой площадью — на Мильонной улице. Пробыв не более получаса у Т. Б. Потемкиной, тем самым не выпуская из поля зрения Дворцовую площадь до половины двенадцатого, С. П. Трубецкой поехал на квартиру к своему приятелю полковнику И. М. Бибикову, который имел квартиру в здании Главного штаба.

Хотя самого И. М. Бибикова там не оказалось (он сопровождал Николая с преображенцами), диктатор оставался около получаса в квартире полковника, таким образом, находясь рядом с Зимним дворцом. В начале первого он снова оказался на Дворцовой площади, направляясь в канцелярию дежурного генерала.

Каждому своему перемещению С. П. Трубецкой находил объяснение — в Главном штабе узнавал о времени присяги иногородним штаб-офицерам, ехал домой, чтобы переодеться к визиту во дворец и т. д. На пути в канцелярию С. П. Трубецкой встретил императора Николая, ведшего преображенцев (Николай I: «Тут, узнав, что ружья не заряжены, велел батальону остановиться и зарядить ружья. Тогда же привели мне лошадь, но все прочие были пеши. В то время заметил я угла дома Главного штаба полковника князя Трубецкого...»³¹).

Следовательно, в кинофильме есть некая нестыковка во времени. Ведь в действительности проход колонны Н. А. Панова произошел на два с половиной часа позже встречи С. П. Трубецким Николая и преображенцев. Автор считает, что В. Мотыль сделал это с целью более точной передачи мятежного духа, он хотел объединить в одном эпизоде двух лидеров и противостоящие друг другу военные силы.

Глава третья

Эпизод допроса Николаем I С. П. Трубецкого

С 25-й по 32-ю минуту³² в фильме имеет место эпизод допроса Николаем I С. П. Трубецкого. Он условно разделен на две части. В первой части (25–28 минуты), пока князя допрашивали другие, император прятался за занавеской, бесшумно вышел из комнаты и потом снова вошел, но уже так, чтобы его заметили.

Во второй части эпизода Николай I сначала ругает С. П. Трубецкого за связь с декабристами, превознося князя перед «дрянью» (так император называет декабристов), потом запугивает («Ваша участь будет ужасна», «Я могу Вас сейчас расстрелять»). С. П. Трубецкой ведет себя достойно, не боится угроз. Император нащупывает его слабое место, упоминая о жене, о том, что он погубил ее. И тогда С. П. Трубецкой падает на колени и молится.

³¹ Там же. С. 340.

³² «Кинофильм “Звезда пленительного счастья”». URL: <http://www.sovetskyfilm.ru/vse-kategorii/istoricheskie/zvezda-plenitelnogo-schastia-1-seriia.html> (дата обращения: 20.12.2014).

Род Трубецких своей аристократичностью превосходит саму династию Романовых. Трубецкие ведут свой род от внука Гедимина Дмитрия Ольгердовича, князя брянского, стародубского и трубчевского, участника Куликовской битвы, жившего в XIV веке. Романовы же происходят из боярского рода. С. П. Трубецкой был одним из немногих, кто мог появляться на приемах в штатской одежде.

Вокруг фигуры С. П. Трубецкого всегда возникало много вопросов. Одним из основных вопросов личной характеристики С. П. Трубецкого является: падал ли он на колени перед Николаем I во время первого допроса.

О данном эпизоде нас информируют три основных исторических источника: записи Николая I, отрывок из журнала К. Ф. Толя, мемуары С. П. Трубецкого.

В записках Николая I говорится:

«Показывая ему конверт, сказал я:

— В последний раз, князь, скажите, что вы знаете, ничего не скрывая, или вы — невозвратно погибли. Отвечайте.

Он еще разче мне ответил:

— Я уже сказал, что ничего не знаю.

— Ежели так, — возразил я, показывая ему развернутый его руки лист (манифест), — так смотрите же, что это?

Тогда он, как громом пораженный, упал к моим ногам в самом постыдном виде³³.

Журнал К. Ф. Толя информирует нас о допросе С. П. Трубецкого следующим образом: «Его Величество, сделав ему некоторые замечания на преступление его и неосновательность его показаний, сказал, показав ему проект манифеста: «а это что?». Князь Трубецкой хотел было отговаривать, яко бы сие для него новое, но я, ссылаясь на собственноручное его показание пред сим только написанное, сказал: «стоит только сличить то и другое, чтобы удостовериться, что проект манифеста писан вашей рукой». После чего он признался. На сие Государь строгим голосом сказал ему: «знаете ли вы, что за сие вас на этой площади расстрелять надобно?» На что Трубецкой, пав к стопам Его Величества, просил помилования³⁴.

С. П. Трубецкой трактует данные события так:

«<...> И, скорыми шагами отойдя к столу, (император) взял на нем четвертку листа, поспешно подошел ко мне и показал: — Это что? Это ваша рука?

Я: — Моя.

Император, крича: — Вы знаете, что я могу вас сейчас расстрелять!

Я, сжав руки и также громко: — Расстреляйте, государь, вы имеете право³⁵.

Итак, в двух первых источниках говорится, что С. П. Трубецкой все же падал на колени, в третьем — нет.

В начале XX века российские ученые начали проявлять повышенный интерес к декабристам. После Октябрьской революции, в 1925 году была издана череда книг. Они были основаны на различных концепциях. Что касается С. П. Трубецкого, историки разных эпох представляли нам его по-своему.

Н. Ф. Лавров утверждал, что тот факт, что С. П. Трубецкой падал на колени, принадлежит одному кругу лиц, противостоящему С. П. Трубецкому. Он высказывал версию, что К. Ф. Толь и Николай I договорились между собой и в письмах выставляли С. П. Трубецкого труском³⁶. Для Николая Павловича было настолько важно разгласить этот факт унижения главы заговорщиков, факт моральной победы над ним, что если бы этого факта в действительности не случилось, его надо было бы выдумать.

³³ 14 декабря 1825 года и его истолкователи (Герцен и Огарев против барона Корфа). М., 1994. С. 335.

³⁴ Толь Е.Н. Журнал генерал-адъютанта графа К.Ф. Толя о декабрьских событиях 1825 года. СПб, 1898. С. 35–36.

³⁵ С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. И. Иркутск. 1983. С. 255.

³⁶ Оксман Ю.Г., Щеголев П.Е. Бунт декабристов. Л., 1926. С. 208–218.

Академик Н. М. Дружинин высказал мысль, что С. П. Трубецкой в мемуарах пытался оправдать свою деятельность в Тайном обществе, скрыть униженное поведение во время следствия и реабилитировать себя перед будущими поколениями, в первую очередь перед своими потомками. Князь искусно комбинировал факты, создавая искусственную картину, и в процессе работы невольно сам начинал верить в нее³⁷. Таким образом, можно сделать вывод, что Н. М. Дружинин был убежден в том, что С. П. Трубецкой падал на колени перед Николаем I.

Классик советской исторической науки М. В. Нечкина в своих трудах полностью доверяет запискам Николая I. Она утверждает, что восстание декабристов — объективно назревшее событие, первая попытка буржуазно-демократической революции и причина его неудачи — трусость Трубецкого. С. П. Трубецкой — предатель, а потому он должен упасть на колени³⁸.

М. В. Нечкина является одним из главных исследователей движения декабристов в советской историографии. Она была награждена Сталинской премией, имела три ордена Ленина. Ее труды брались за основу в изучении истории, в особенностях, деятельности тайных обществ и декабристского восстания.

Итак, в исторических источниках эпизод допроса С. П. Трубецкого трактуется по-разному. В записках К. Ф. Толя и Николая I присутствует факт падения князя на колени. В мемуарах С. П. Трубецкого об этом ничего не сказано. С. П. Трубецкой просто повествует о событиях того дня. Если бы князь действительно падал на колени, то он писал бы об этом, иносказательно оправдываясь.

Историки XX века на основе данных источников делали собственные выводы, и эти выводы порой разительно отличались друг от друга. Ведь на ученых оказывали влияние советская идеология; различные временные рамки их работы, личное восприятие исторических источников.

Создавая фильм «Звезда пленительного счастья», В. Я. Мотыль столкнулся с проблемой изображения эпизода допроса С. П. Трубецкого Николаем I. Режиссер не мог отступиться от советской историографии, но в тоже время в ней не было однозначной трактовки падения или отсутствия факта падения на колени С. П. Трубецкого.

В кинофильме В. Я. Мотыль показывает нам личность Николая I с двух сторон. Сначала по задумке режиссера император прячется, чего нет ни в одном из исторических источников. Затем события развиваются так, как они описаны в записках Николая I. Но С. П. Трубецкой не упал на колени после предъявления ему манифеста и сразу признал в нем «свою руку», что отвечает содержанию мемуаров С. П. Трубецкого. Князь упал на колени лишь после упоминания императором об ужасной участи, которая может постигнуть семью С. П. Трубецкого. Таким образом, режиссер намекает, что С. П. Трубецкой просил пощады не для себя, а для своей семьи.

В. Я. Мотыль создал собственную версию эпизода допроса С. П. Трубецкого. Он мастерски сплел между собой противоречавшие друг другу исторические источники. Режиссеру удалось ответить господствующей в то время концепции унизительного поведения С. П. Трубецкого во время следствия — факт падения на колени присутствует. Но то, что князь упал на колени лишь после упоминания о своей семье, говорит, что В. Я. Мотыль не считает его предателем и принимает сторону С. П. Трубецкого.

В. П. Павлова считает, что С. П. Трубецкой не явился на Сенатскую площадь во время восстания потому, что считал преступлением возглавить восстание, заранее обреченное, по его убеждению, на поражение. Его приход воспринялся бы восставшими как сигнал к решительным действиям, и это привело бы к еще большему и бессмысленному кровопролитию. Им владело чувство ответственности за все происшедшее, а главное за судьбу «всех несчастных жертв моей надменности; ибо я могу почти утвердительно сказать, что если бы я с самого начала отказался участвовать, то никто б ничего не начал»³⁹.

³⁷ Дружинин Н.М. Революционное движение в России в XIX в. М., 1985. С. 361–363.

³⁸ Нечкина М.В. Движение декабристов. Т. II. М., 1955. С. 392–393.

³⁹ Павлова В.П. Декабрист С. П. Трубецкой. // С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. I. Иркутск, 1983. С. 46.

Что касается первого допроса С. П. Трубецкого 15 декабря 1825 года, В. П. Павлова утверждает, что князь достоверно описал свою встречу с Николаем I, а характеристика С. П. Трубецкого как предателя и рассказы о его унизительном поведении, в том числе и падении на колени перед Николаем I, были пущены в ход уже во время следствия, причем самим императором.

Но также в показании С. П. Трубецкого говорится, что если тайное общество обнаружится в 4-м корпусе, то «<...> уже более пощады просить не осмелюсь». Следовательно, С. П. Трубецкой все же предпринимал какую-то попытку смягчить свою участь.

Как уже известно, о своем «падении на колени» князь ничего не писал, и самое существенное свидетельство на тот момент — это письмо С. П. Трубецкого А. И. Татищеву от 25 декабря 1825 года, где присутствует фраза: «<...> я начал письмо на имя его императорского величества не с тем, чтобы просить пощады...»⁴⁰. Если бы С. П. Трубецкой уже просил о пощаде, т. е. падал на колени, о чем писал Николай I, он бы не осмелился так смело отрицать этот факт, к тому же это компрометировало бы и императора. Скорей всего, С. П. Трубецкой даже и не подозревал, в каком виде его выставил Николай I⁴¹.

Говоря о современной историографии, в 2010 году в научно-теоретическом журнале Санкт-Петербургского университета «Вестник» была опубликована статья М. С. Белоусова о С. П. Трубецком «Видимо, в нем погиб блестящий юрист». В ней М. С. Белоусов утверждает, что князь в своем поединке с императором и членами Следственного комитета стремился изобразить себя ничтожным и трусливым человеком. Эта тактика была выбрана им для того, чтобы отвести от себя ряд обвинений и умолчать о некоторых деталях⁴².

Возможно, это впоследствии и послужило толчком к изображению князя как предателя и появлению спорного факта о его падении на колени перед Николаем I. Но все же М. С. Белоусов считает унизительное поведение и падение на колени С. П. Трубецкого мифом, распространившимся на долгие годы и твердо вошедшем в массовое сознание.

Итак, в кинофильме «Звезда пленительного счастья», в эпизоде допроса С. П. Трубецкого В. Я. Мотыль путем сплетения различных исторических источников создал совершенно новую концепцию для рассмотрения данного события. Режиссер смог предугадать то русло, в котором в последующие годы русские историки будут рассматривать личность и поведение С. П. Трубецкого.

Заключение

1825-й год... 14 декабря... Санкт-Петербург... Сенатская площадь...

Этот день и это место стали ключевыми и поворотными в Российской истории. Потому что ни до, ни после этого не было такого беспрецедентного сплочения русского дворянства в борьбе против самодержавной власти и за установление демократических прав. Этот день расколол общество на две части: тех, кто пострадал за свои идеалы, и тех, кто осуждал их.

И хотя восстание декабристов потерпело поражение, их смелость и самоотверженность навсегда останутся в наших сердцах. Не зря в их честь написали свои творения такие великие поэты, как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов и др.

Сегодня можно по-разному судить об истинных целях декабристов, но большинство декабристов были искренне преданы Отечеству и Истине. Они отлично понимали, что при существующем режиме в случае поражения (восстание было плохо подготовлено) не отделяются штрафами и взысканиями по службе. В то время градации проступали резче: балы и покровительство государя или хлеб и квас, вечная каторга.

Декабристы пожертвовали всем ради блага народа: титулами, семьями, уважением. Они были первыми: впервые в истории России мы можем говорить о революционной программе, о сознательной революционной тактике, анализировать конституционные проекты.

⁴⁰ Там же. С. 56.

⁴¹ Там же. С. 51–56.

⁴² Белоусов М.С. Видимо, в нем погиб блестящий юрист. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. № 1. С. 132–136.

Лозунги борьбы против крепостного права и самодержавия, выдвинутые декабристами, не были лозунгами случайного и преходящего значения: они имели большой исторический смысл и остались на долгие годы действенными и актуальными в революционном движении.

Судьбы людей, посмевших смело высказать свое отрицательное отношение к власти, драматичны и трагичны. Пятеро из них казнены. Кто-то на долгие годы заточен в сырье казематы Петропавловской крепости, а остальные в кандалах сосланы в Сибирь, лишены дворянского звания, всех титулов и наград, заслуженных в боях за Родину. Лишены на долгие-долгие годы возможности общаться с близкими людьми, видеть, как растут их дети...

Гражданская позиция декабристов достойна уважения, а их участь вызывает сопереживание, горесть и восхищение их мужеством. И когда мужчины-декабристы приняли страшную кару за свое стремление к идеалам, их жены преподали урок всему миру — урок Любви и Верности. Ни разу в мировой истории не было явления, подобного этому.

«Звезда пленительного счастья» — великолепный образец того, каким должен быть фильм о благородстве и любви, о мужестве и достоинстве, о верности и чести. Движение декабристов неоднозначно оценивалось историками разных поколений. Мнения советской и современной истории значительно расходятся. Заслуга В. Я. Мотыля заключается в том, что, несмотря ни на что он смог создать фильм, не подчиняясь всецело советскому видению вещей.

Фильм В. Я. Мотыля — не только о декабристах и их женах. Режиссер проводит параллель с историей своей семьи. Он сын репрессированного польского политэмигранта. Мать В. Я. Мотыля тогда еще с маленьким сыном помчалась в Медвежьегорск — пересыльный пункт для заключенных. Она надеялась встретить там с мужем, но свидание так и не состоялось.

События стали прообразом несостоявшегося свидания Полины Гебль, в будущем Прасковьи Егоровны Анненковой (Эва Шикульска), с Иваном Александровичем Анненковым (Игорь Костолевский), поручиком лейб-гвардии Кавалергардского полка перед его отправкой на каторгу.

В. Я. Мотылю с точки зрения истории удалось достаточно точно передать атмосферу XIX века, передовые мысли того времени, раскрыть характеры участников восстания, исследовать мотивы их поступков. И все неточности, допущенные в кинофильме, режиссер сделал с целью более яркой передачи чувств, акцентирования внимания зрителей.

Итак, я провела исследование, выполнила поставленные задачи и пришла к заключению, что кинофильм «Звезда пленительного счастья» — шедевр советского кино, повествующий нам о восстании декабристов. Большая благодарность от нашего поколения В. Я. Мотылю, который смог отстоять этот фильм перед советской цензурой и выпустить его в прокат.

Источники и литература

Исторические источники:

1. 14 декабря 1825 года и его истолкователи (Герцен и Огарев против барона Корфа). М., 1994. С. 335.
2. Толь Е.Н. Журнал генерал-адъютанта графа К.Ф. Толя о декабрьских событиях 1825 года. СПб, 1898. С. 35–36.
3. С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. I. Иркутск. 1983. С. 255.

Литература:

1. Белоусов М.С. Видимо, в нем погиб блестящий юрист. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. № 1. С. 132–136.
2. Гордин Я.А. Мятеж реформаторов 14 декабря 1825 г. Л., 1989. С. 260–340.
3. Дружинин Н.М. Революционное движение в России в XIX в. М., 1985. С. 361–363.
4. Нечкина М.В. Движение декабристов. Т. I–II. М., 1955.
5. Оксман Ю.Г., Щеголев П.Е. Бунт декабристов. Л., 1926. С. 208–218.
6. Павлова В.П. Декабрист С. П. Трубецкой. // С. П. Трубецкой. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. I. Иркутск, 1983. С. 3–70.
7. «Биография В. Я. Мотыля». URL: <http://www.peoples.ru/art/cinema/producer/motyl/>
8. «"Звезда пленительного счастья": история фильма». URL: <http://www.diletant.ru/articles/20048980/>

Видеоматериалы:

1. «Кинофильм "Звезда пленительного счастья"». URL: <http://www.sovetskyfilm.ru/vse-kategorii/istoricheskie/zvezda-plenitelnogo-schastia-1-seriia.html>
2. «Как создавался фильм "Звезда пленительного счастья"» (о съемках фильма, интервью с актерами). URL: <http://1001material.ru/10567.html>
3. «"Час истории". Следствие над декабристами». URL: <http://polit.pro/news/2014-03-09-22469>

Молодежный сленг

Бадекина Ольга
ГБОУ гимназия № 399

Научный руководитель: Ермолаева Марина Васильевна
учитель русского языка

Введение

Язык — изменяющееся явление, он не может не развиваться. Язык развивается не только благодаря ученым-лингвистам или поэтам и писателям (хотя они тоже вносят вклад в обогащение словарного запаса языка), а еще и благодаря обычным людям, особенно детям, ведь именно дети первыми придумали коверкать язык или изобретать свой собственный, чтобы взрослые их не поняли. Но «свой» язык есть не только у детей. Он есть почти у каждой субкультуры, почти у каждого рабочего коллектива. Именно он помогает отгородиться от всех остальных, установить грань между «своими» и «чужими».

Этот язык-перегородка называется сленг. Часто считается, что сленг — это мусор, отходы языка. Но ведь именно многие слова, бывшие когда-то сленговыми, сейчас являются литературной нормой.

Так что же такое сленг — слова, засоряющие язык, или слова, обогащающие его? Этот вопрос я себе задала в начале работы.

Актуальность темы заключается в том, что сленг существовал, существует и будет существовать, и до конца его изучить невозможно, так как он меняется и совершенствуется, так же быстро, как и наша жизнь.

Цель работы: изучить сленг и его виды, влияние сленга на литературный язык, особое внимание уделить изучению школьного сленга, его особенностям, определить этапы его изменений.

Объект исследования: человек и его среда. Предмет исследования — сленг и его виды.

Для достижения поставленной цели и подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы я поставила перед собой следующие задачи:

1. Изучить понятие сленга и его разделы.
2. Узнать о возникновении сленга и причинах его изменения с течением времени.
3. Изучить способы образования сленга.
4. Собрать и сравнить сленговые выражения школьников и примеры их употребления в различные временные периоды.
5. Провести анкетирование среди людей разного возраста (учеников, их родителей).

I. Понятие сленга и его виды

Своё исследование я начала с изучения словарных статей толковых словарей. Оказалось, что лексического значения слова «сленг» нет ни в толковом словаре С. И. Ожегова, ни в словаре Д. Н. Ушакова и уж тем более в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля. Это наблюдение привело меня к выводу, что слово «сленг» в русском языке появилось сравнительно недавно.

Словарь иностранных слов (составитель кандидат филологических наук Т. Ю. Уша, 2004 г.) дает такое толкование слову сленг:

Сленг (англ. *slang*) — совокупность слов и выражений, составляющих слой разговорной лексики, не совпадающий с нормой литературного языка.

В Толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой, 2000 г. дается похожее объяснение: сленг — это совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т. п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка (обычно применительно к англоязычным странам).

Изучение словарных статей привело меня и к такому наблюдению: авторы большинства словарей считают, что между словами «сленг», «арго» и «жаргон» нет особой разницы, так как нет резких границ между обозначаемыми этими словами явлениями. Тем не менее, нюансы существуют. Жаргон определяется в словарях как речь профессиональной (чаще всего) или социальной группы, отличающаяся определенным составом слов и выражений (например, студенческий жаргон), а арго — это условный язык, понятный в определенной среде.

Каковы же причины создания сленга вообще?

Я нашла следующие причины:

1. Желание обособить определенную возрастную или социальную группу людей.
2. Желание сделать свою речь более краткой, но в то же время более эмоциональной.

Виды сленга можно перебирать бесконечно, ведь сленг — язык определенной социальной группы в обществе, каких множество, и нельзя точно назвать все виды сленга. Вот примерный перечень видов сленга.

Профессиональный сленг (жаргон) — набор слов для обозначения понятий и терминов, часто используемых людьми определенного круга занятий.

Примеры: у флористов «обрезать ноги» — обрезание стеблей у цветов, у футболистов «горчичник» — желтая карточка, у телевизионщиков «ладушки» — аплодисменты в студии.

Семейный сленг — вид сленга, установленный между людьми одного семейства.

Примеры: в семье Толстых «блохинизм» — стремление жить за счет других, «для Прохора» — действия, предпринятые в расчете на то, чтобы поразить кого-либо, «архитектор виноват» — кто-то старается свалить всю вину на другого.

Уголовный жаргон (правильнее это явление называть «арго») — вид сленга, развившийся в среде, как правило, преступников. Представляет собой систему терминов и выражений, призванных изначально идентифицировать участников преступного сообщества, противопоставляющего себя законопослушному обществу. Использование терминов и выражений также имеет цель затруднить понимание смысла беседы.

Примеры: «крыша» — защита, «шухер» — опасность, «братва» — обращение.

Компьютерный сленг — разновидность сленга, используемого как профессиональными (например, IT-специалистами), так и обычными пользователями компьютеров. Сейчас эта разновидность сленга относится именно к молодежному, а не профессиональному сленгу, так как большее количество выражений придумала именно молодежь.

Примеры: комп — компьютер, клава — клавиатура, апгрейдить (от англ. *to upgrade*) — модернизировать, усовершенствовать, юзанный (от юзать, от англ. *use*) — использованный, бывший в употреблении.

Сетевой жаргон (сленг) — подвид компьютерного сленга, жаргон, используемый в глобальных компьютерных сетях, в первую очередь в сети Интернет, в целях ускорения переписки.

Примеры: «лю» — люблю, «лол» (англ. *laughing out loud* — громко смеясь или *lots of laughs* — много смеха) — выражение, выражающее смех в письменной форме, ИМХО (англ. *In my humble opinion* — по моему скромному мнению), используется как слово-связка, «ава» — картинка, которую пользователь выбирает себе в качестве «лица».

Язык эсэмэсок — вид сленга со своими речевыми особенностями, которым пользуются для переписки посредством SMS.

Молодежный сленг — речевые особенности людей в возрасте 12–22 лет, возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе. Бытует, в основном, в среде городской учащейся молодежи.

Примеры: «бананы» — наушники, «дискач» — дискотека, «палиться» — быть застигнутым в ненужный момент, попадаться на чем-то.

Итак, видов сленга действительно много. Я же хочу особое внимание уделить школьному сленгу. Мне интересно, как он видоизменялся с течением времени, каковы его особенности на современном этапе. И почему «язык эсэмэсок» и сетевой язык относят теперь к школьному сленгу, а не к профессиональному.

Школьный сленг

О школьном сленге до XIX века мы вообще ничего не знаем. Разве что отдельные слова. Например, свистульки — так еще с петровских времен называли розги для школьников. О школьном сленге в XIX веке мы тоже знаем немного, похоже, что ученики Царскосельского лицея ограничивались лишь кличками для учителей и товарищей.

Однако в описании семинарии в повести Гоголя «Вий» уже встречаются некоторые сленговые выражения: отправляться на кондиции — заниматься репетиторством, пробовать крупного гороху — быть наказанным.

А в «Очерках бурсы» Н. Помяловского содержится довольно много сленговых выражений, таких как: отправлять за ворота — исключать из училища; майские — розги; титулка — аттестат; гляделы — глаза; лупетка — лицо.

Образцом использования сленга является этот диалог:

«— Господа, это подло, наконец!

— Что такое?

— Кто взял горбушку?

— С кашей? — отвечали ему насмешливо.

— Стибрили?

— Сбондили?

— Сляпсили?

— Сперли?

— Лафа, брат».

Все эти слова в переводе с бургундского на обычный язык означали: украл, а лафа — лихо.

К сожалению, Помяловский является редким исключением. Многие писатели XIX века сленг, и тем более школьный, не используют в своих произведениях.

У Лидии Чарской можно найти несколько примеров употребления школьного сленга. Вот примеры речи воспитанниц пансиона благородных девиц 80-х годов XIX столетия («Записки институтки»):

«— Кого вы называете синявками? — полюбопытствовала я.

— Классных дам, потому что они все носят синие платья».

Также можно встретить слово «сильульки» — маленькие комнатки для музыкальных упражнений. На сленге тех времен «сливки», «парфетки» — лучшие ученицы, а «мовешки» — худшие по поведению. Любопытно, что сленг воспитанниц отражал их дворянское происхождение, последние слова заимствованы из французского языка.

О сленге 90-х годов XIX века можно найти упоминание в книге Александры Бруштейн «Дорога уходит в даль...».

Вот как она описывает свой первый день в институте (так называлось начальное учебное заведение для девочек в городе Вильно в 1894 году):

«И вот мы в большой темноватой швейцарской... Между вешалками снуют женщины... они помогают девочкам-ученицам раздеваться.

— Это полосатки! — объясняют нам, завидев сухопарую женщину в синем платье учительницы. — А это синяя!».

Дальше встреча происходит уже с директором:

«Нам испуганно шепчут:

— Макайт! Да макайт же!

Мы не понимаем, чего от нас хотят. Чтоб мы махали? Кому махать — директору? Чем махать?».

Только потом девочкам объясняют, что макать, или макнуть, — это значит поздороваться, сделать реверанс, свечкой макнуть. Есть и другие термины, понятные только ученицам этого института, например, туалет называется «пингвин».

Константин Паустовский учился в знаменитой Первой Киевской гимназии и окончил ее в 1912 году. Первой фразой, которую он услышал в школе, была: «Привели еще одного несчастного кишинка».

Вот как объясняет это слово автор в автобиографической «Повести о жизни»: «Я вступил в беспокойное и беспомощное общество приготвишек, или, как их презрительно звали старые гимназисты, в общество кишат. Кишатами нас прозвали за то, что мы, маленькие и юркие, кишили и путались на переменах у взрослых под ногами».

Паустовский приводит еще много примеров «гимназической терминологии». Если кто-то растерялся — значит, он выпустил пар, подсказывать на уроке — это подавать.

Поливанов вспоминает, что в годы его учения, которые пришлись на начало XX века, среди его гимназических товарищей были в ходу разные специфические словечки: «...нам во втором-третьем классе, например, в голову не приходило употребить в разговоре между собой слово «угостить»: оно регулярно заменялось через «фундовать», «зафундовать»; вместо «предприятие» или «задуманный план» всегда говорилось «фидуция»; совершенно не употреблялось и слово «товарищ»: надо было сказать «кулей»; «хороший товарищ» — «штрам кулей»».

Но это все-таки редкие примеры использования «школьного языка».

А вот XX век — век развития сленга. Почему же именно двадцатый век? Потому что этот век насыщен событиями, которые не могли не отразиться на школьном сленге.

20-е годы XX века — революция и гражданская война, разрушив до основания структуру общества, породили армию беспризорных, в результате чего речь учащихся подростков и молодежи изменилась. Правда, пишущие об этом времени Анатолий Рыбаков и Вениамин Каверин практически избегают употребления сленга. Наверное, навешать крендель (что означает податься) — это самое невинное, что в реальной жизни говорили герои «Кортика» А. Рыбакова. Но зато в речи школьников появилось множеством «блатных» словечек. Вот примеры из повести Л. Пантелеева и Г. Белых «Республика ШКИД»: тискать — воровать, накатить — пожаловаться («Кто накатил?» — искренне возмущался цыган), лепить горбатого — притворяться, стоять на стреме — сторожить, охранять, шамовка — еда и т. д.

Как ни странно, в послевоенной школе ярко выраженного школьного сленга было немного. Были заимствования из фронтового языка (например, полундра — сигнал об опасности) и из жаргона уголовников: кодла — компания, котлы — часы, корочки — ботинки, тырить — воровать, шухер — сторожевой пост.

Сам же по себе школьный сленг был достаточно беден: зырить — смотреть, жиртрест — толстый ученик, ништяк — ничего, пусть, свистеть — врать.

Но вот на улицы и танцплощадки городов в конце 50-х годов XX века вышли стиляги. Школьный сленг старшеклассников заметно обогатился и обновился. Вместе со своей особой модой

(узкие брюки, клетчатые пиджаки, цветастые галстуки, ботинки на толстой каучуковой подошве) стиляги принесли и свой язык, частично заимствованный из иностранных слов, частично — из музыкальной среды, частично неизвестно откуда. Чувак, чувиха — парень, девушка, которые являются своими в стиляжной компании, брод — место вечерних прогулок (от Бродвея), хилять — ходить, гулять, лажа — ерунда, вранье и т. п. Тогда же в школьный сленг пришли термины из музыкальной среды: музыка на ребрах — музыка, самодельно записанная на пленках для рентгеновских снимков, лабать — играть джаз, лабух — музыкант.

70-е и 80-е годы прошлого века стали временем массового изучения иностранных языков. В эти же годы появились так называемые хиппи. В русский язык проникло много иностранных (особенно английских) слов. Разумеется, это не могло не сказаться на сленге старшеклассников. Герла — девушка, уменьшительное — герленыш, трузера — брюки, штаны, хайрат — длинноволосый юноша, хиппи, шузняк — любая обувь, сейшн — вечеринка, хипповать — вести себя независимо, пренебрегая общими правилами, и т. п.

Появлялись новые вещи, а вместе с ними и новые слова. Так возникло, например, слово «видак» — обозначение видеомагнитофона. Многие из этих слов перешли и в школьный сленг нашего времени.

Таким образом, можно выявить три основных этапа развития школьного сленга:

1. 1920-е годы. Из-за революции и гражданской войны проникновение блатных словечек в язык школьников
2. 1950-е. Появление стиляг как субкультуры, которые имели свою моду, присущие только им речь и поведение.
3. 1970—1980 года. Появление хиппи, изучение иностранных языков, проникновение в язык заимствованных компьютерных слов.
4. 1990 — наши дни. Активное внедрение компьютерных технологий, развитие Интернета, повсеместное использование мобильных телефонов не смогло не отразиться на появлении в молодежном в целом и в школьном, в частности, специфических слов и выражений, таких как «ок», «трэня», «днюха» и др.

Особенность современного школьного сленга является активное использование компьютерных технологий и владение с раннего возраста мобильными телефонами, которые все имеют функцию эсэмэсок. Получается, что как только ребенок научился читать и писать, он уже спокойно пишет эсэмэски и, конечно, использует определенный вид сленга, который хорошо понятен сверстникам и непонятен взрослым.

К проблеме компьютерного сленга в последнее время проявляется особый интерес, и на многих конференциях уже освещались эти проблемы, поэтому я хочу уделить внимание тому, что еще не достаточно исследовано — языку эсэмэсок.

I. Язык эсэмэсок

Сейчас невозможно вообразить современный мир без этого вида связи. Хотя каких-то 10 лет назад никто и не задумывался над этим (не то что о написании исследовательской работы на эту тему). Телефонные сообщения так прочно вошли в наш быт, что ими пользуются все — от школьников (а может, и детсадовцев) до наших бабушек и дедушек.

Но все-таки было бы ошибкой думать, что язык, на котором общаются в чатах и по мобильным телефонам, родился совсем недавно. Его идея возникла гораздо раньше.

Первыми были телеграфисты. Именно они поняли, что если из слова убрать гласные буквы, это отнюдь не помешает понять его. Правда, они робко ограничились служебными словами, изобретя тчк, зпт, скб, двтч, вскл. Позже, во времена Второй мировой войны американские и английские солдаты уже посыпали домой телеграммы с такими сокращениями, как SWALK (Sealed With A Loving Kiss = «запечатано поцелуем с любовью») и TTFN (Ta Ta For Now = «пока прощаюсь»).

Идею подхватили и развили радисты, заговорившие на азбуке Морзе: вместо целых слов они

стали писать начальными слогами. При этом и сами слова, и вся фраза в целом оставались вполне понятными.

В середине 90-х годов XX века с появлением чатов и мобильных телефонов семена этих идей упали на более чем благодатную почву. Молодежь непринужденно освоила онлайновое пространство и сделала третий, решающий шаг в экономии языковых средств. В какой-то степени он стал вынужденным: с одной стороны, вся прелест общения в чате заключается именно в стремительной дуэли реплик и не терпит многословия, а с другой — длина сообщений на мобильных телефонах жестко ограничена прокрустовым ложем в 160 знаков. Так тексты SMS приобрели особую компактность и афористичность. У стороннего наблюдателя складывается впечатление, что слова этого нового языка освобождаются от богатых смысловых оттенков, становятся бедными, да и сама тематика общения остается достаточно однообразной. И тем не менее такими средствами молодые люди продолжают решать старые как мир проблемы — признаются в любви, требуют объяснений, разрывают отношения, дразнят, кокетничают, назначают встречи. Так родился новый слой речи — язык чатов и SMS.

Вечная проблема: что послать — SMS, СМС, СМС-сообщение или эсэмэску?

В своем изначальном варианте (SMS) эта аббревиатура переводится так: Short Message Service — Служба коротких сообщений. У нас ее переписали русскими буквами, но перевели по-своему: СМС по-русски — это уже Служба мобильных сообщений. Это сокращение нам советуют писать русскими буквами, причем все они должны быть большими, прописными. А как сказать: СМС... пришла? пришло? Обычно род буквенного сокращения определяется по роду главного слова. А главное слово в этом сокращении — Служба. Фраза «Пришла СМС» звучит как-то не очень. СМС пришло? Не получается, слово сообщение в аббревиатуре — не главное. Некоторые предлагают для особое название: СМС-сообщение. С таким сложным словом проблем почти не возникает: СМС-сообщение точно «пришло», но неловкость возникает от того, что сообщение упоминается дважды — и в аббревиатуре, и во второй части сложения, просто «масло масляное» какое-то! Поэтому надо делать, как советует «Орфографический словарь русского языка» под редакцией В. В. Лопатина — пользоваться словом «эсэмэска» (и писать его надо именно так). Тогда это будет однозначно существительное женского рода: эсэмэска пришла, эсэмэска отправлена. В русском языке это очень продуктивный способ образования слов из словосочетаний. Вряд ли кто-то всерьез задумывается, что грузовик — это грузовой автомобиль, сгущенка — сгущенное молоко и т. д. Вот и аббревиатура SMS превратилась в эсэмэску. Эсэмэски все больше и больше вытесняют письма из нашей жизни. Нет больше обращений «Дорогая, милая мама; здравствуйте, мои дорогие мама, папа, сестра, брат» и т. д. Навсегда исчезнут из употребления прощания, такие как: «Целую твои ручки, мой ангел, с надеждой на скорейшую встречу» или более официально «С глубочайшим почтением и совершенной преданностью честь имею быть, милостивый государь, Вашего сиятельства покорнейший слуга...». Вместо этого простое и скучное: «Я люблю тебя! Ну я те позже звякну! Будет настроение, скину смс».

Существуют даже «правила написания эсэмэсок»:

1. Опускайте служебные слова. Не пишите артикли и предлоги, если их отсутствие не меняет смысла фразы.
2. Сокращайте слова. Не пишите их полностью, особенно, если они длинные. Оставляйте только один-два слога, которые помогут без труда угадать целое.
3. Сокращайте слоги, которые совпадают с названием согласной буквы в алфавите.
4. Сокращайте при помощи цифр.
5. Используйте популярные английские акронимы.

В языке эсэмэсок есть свои характерные элементы:

- Аббревиатуры — слова, образованные сокращением словосочетания и читаемые по алфавитному названию начальных букв или по начальным звукам слов, входящих в него.

Это самый распространенный способ SMS-посланий.

- Слова, образованные максимальным сокращением образа слова до его фонетического варианта, с использованием букв, цифр за минимум нажатий. При этом орфография слова фонетическая.
- Смайлики. Они служат для передачи своего настроения или состояния.

Таблица 1

Отклонения от норм литературного языка

| Аббревиатура | Расшифровка | Перевод |
|--------------|--|-------------------------------|
| AF0 | Adult fan of | Взрослый поклонник |
| ASAP | As soon as possible | Как можно скорее |
| ATM | At the moment | На данный момент |
| AYT | Are you there? | Ты уверен? |
| B | Bye | Пока |
| BBFN | Bye bye for now | До встречи |
| BBL | (I will) be back later | Я вернусь попозже |
| BYO | Bring your own | Приноси с собой |
| EA | E-mail alert | Заходи на e-mail |
| EOD | End of day | Конец дня |
| ETA | Estimated time of arrival | Предполагаемое время прибытия |
| FYI | For your information | К твоему сведению |
| GTG | Got to go | Пора идти |
| IGU | I give up | Я отказываюсь |
| IMO | In my opinion | По моему мнению |
| IRT | In regards to | В связи с |
| JAM | Just a minute | Минуточку... |
| JIT | Just in time | Как раз вовремя |
| JJ | Just joking | Просто шутка |
| JK | Just kidding | Шучу, шучу |
| LMHO | Laughing my head off | Ржать до упаду |
| LOL | Laughing out loud | Бесшумно смеяться |
| NA | Not acceptable/applicable | Не принимать |
| NOS | New old stock | Старые запасы |
| OIC | Oh, i see | Я понял |
| POV | Point of view | Точка зрения |
| PS | Post script | Постскриптум |
| QR | Quick response | Быстрый ответ |
| ROTFOL | Rolling on the floor laughing out loud | Кататься по полу от смеха |
| SRO | Standing room only | Оставаться дома |
| TOM | Tomorrow | Завтра |
| TTYL | Talk to you later | Поговорим позже |
| WYSIWYG | What you see is what you get | Увидишь, что получится |

Отклонения от норм литературного языка

| Слово | Произношение | Перевод |
|-----------|-------------------|-----------------------------|
| U | You | Ты |
| K | OK | Да, хорошо |
| L8R | Later | Позже |
| 4EVER/4ER | Forever | Навсегда |
| YER | You're, your | Ты, твой |
| B4 | Before | До, перед |
| CUZ | Because | Потому |
| I12cu | I want to see you | Я хочу с тобой увидеться |
| 10s ne1 | Tennis anyone? | Кто-нибудь играет в теннис? |
| 1 | One, want | Один, хочу |
| 2 | Too | Также |
| 4 | For | Для |
| Y | Why | Почему |
| N | And | И |
| M8 | Mate | Друг |
| NE | Any | Любой |
| SUP | What's up? | Что случилось? |
| TNX/TKS | Thanks | Спасибо |
| Cu | See you | Пока, до встречи |
| ICQ | I seek you | Я ищу тебя |

II. Использование символов, смайлов

Смайлы — это маленькие графические изображения, которые подростки используют, чтобы передать настроение, чувства, ведь текст несет лишь оттенок тех эмоций, которые предназначаются для адресата.

«Классический» смайлик — это « рожица » в SMS-сообщении, «сделанная» из знаков препинания, букв, цифр и других шрифтовых символов. Смайлик обозначает то, что при других формах общения выражают с помощью интонации, мимики и жестов. Это один из неотъемлемых элементов «языка эсэмэсок».

Чаще всего используются такие смайлики как: :), :(, :*, :D, ^.^, :3 и т. д.

Смайликов бесчисленное множество, и в таблице приведены лишь самые распространенные.

Значение смайликов

| Смайлик | Перевод |
|---------|--------------------------|
| :) | Веселое, радостное лицо |
| :D | Очень веселое лицо |
| :(| Грустное, печальное лицо |
| :) | Подмигивающее лицо |
| :/ | Перекошенное лицо |
| :P | Лицо, показывающее язык |
| :-0 | Кричу от злости |

Таблица № 2

| | |
|-----------|--|
| *) | Я пьян |
| ~) | У меня насморк |
| :- | Мне все равно |
| 8-0 | Изумление |
| :-X | Секрет! |
| %-(| Слишком долго сижу за компьютером |
| ^0^ | Громкий смех |
| ^_=_ | Нервный тик |
| :* | Поцелуй |
| :0)~~(o: | Пообщаемся? |
| :3 | Милая улыбка или невинное лицо или мордочка кота |
| -_\\ | Уставшее лицо |
| XD или xD | Безудержный смех |

Смайлики используются для:

- обозначения эмоций, испытываемых автором сообщения («доволен», «грущу» и т. п.);
- визуализации действий, сопутствующих сообщению или реакцию на сообщение собеседника («пью пиво», «сижу в наушниках», «глаза на лоб», «катаюсь по полу от хохота»);
- замены вербальных средств невербальными (в целях экономии речевых — в данном случае «печатных» — усилий), в том числе:
 - при рассказе о себе («левша», «ношу очки»);
 - при рассказе о часто повторяющихся событиях, действиях, явлениях («выпили», «целовались»);
- при необходимости «кодирования» ненормативной лексики или приватной информации.

Итак, смайлики используются в неофициальном «эсэмэсочном» общении весьма активно, потому что это несложно, удобно и, в каком-то смысле, увлекательно.

Разумеется, никто не может обязать вас пользоваться в телефонной переписке «улыбками» (или запретить вам делать это). Но знать об их существовании и о том, где отыскать «переводы», а также о том, где и как грамотно их употреблять, необходимо каждому современному человеку. Особенно тому, кто хочет чувствовать себя уверенно во вселенной общения посредством эсэмэсок.

Тем не менее те, кто себя уверенно чувствуют на просторах эсэмэс-общения, зачастую делают грубые ошибки. Систематизировав их, я разделила их на несколько групп:

- отсутствие знаков препинания при обращениях, вводных словах, в конце предложения, между частями сложного предложения;
- употребление строчной буквы в начале предложения;
- пропуск ь после шипящих в глаголах 2 л. ед. ч.;
- использование просторечий и жаргонизмов;
- большое количество сокращений и искажений слов.

В приведенной ниже таблице приведены примеры из эсэмэсок и ошибки, допущенные при их написании.

Таблица 4

| Тексты SMS | Отклонения от языковых норм |
|---|--|
| Я бывает неправильно делаю, неотрицаю! я, не знаю как ты, но я люблю тебя! | 1. Неправильное построение предложения. 2. Правописание частицы не с глаголами. 3. Неуместный повтор местоимения я. 4. Отсутствуют знаки препинания при вводном слове. 5. Употребление строчной буквы в начале предложения. |
| Незнаю! я может буду не дома! | 1. Правописание частицы не с глаголами. 2. Употребление строчной буквы в начале предложения. 3. Отсутствуют знаки препинания при вводном слове. |
| как дела | 1. Отсутствуют знаки препинания. 2. Употребление строчной буквы в начале предложения. |
| Спокойной ночи и сладких снов я очень люблю тебя | 1. Не обозначены границы предложений. 2. Отсутствуют знаки препинания. |
| Скажи пожалуйста расписание | Отсутствуют знаки препинания. |
| Приветик че не пишешь как дела | 1. Не обозначены границы предложений. 2. Использование жаргонной лексики. |
| он просто супер | 1. Отсутствуют знаки препинания. 2. Употребление строчной буквы в начале предложения. 3. Использование жаргонной лексики. |
| Какой предмет учишь! | Неправильное использование знаков препинания. |
| Я телек смотрю! и убираю в доме. | 1. Неправильное построение предложений. 2. Использование жаргонной лексики. |
| У-у-у! Тебе не повезло!!! | Использование просторечий. |
| Я даже не знаю че учить то по ней надо! | 1. Использование просторечий. 2. Правописание частицы то со словами. |
| В основном по ЕГЭ Принимают! | Внутри предложения неуместное написание слова с прописной буквы. |
| Че щас делать собираешься? | Использование просторечий. |
| Я смотрю смех без правил! С улицы щас только зашел! | 1. Использование просторечий. 2. Употребление строчной буквы и отсутствие кавычек в именах собственных. |
| Я вам помогу если у вас будут проблемы. Да ты неволнуйся все у вас будет хорошо. | 1. Правописание частицы не с глаголами. 2. Отсутствие знаков препинания. |
| Если не здам то пойду, а эзамены надо здавать: историю, биология, русский с литрой сочинения, физику и наконец медкомиссию. | 1. Правописание приставки с. 2. Грамматические ошибки в употреблении однородных членов предложения. 3. Использование сокращений. 4. Неправильное построение предложений. 5. Ошибка в написании слова экзамены. 6. Вводное слово не выделено запятыми. |
| Собираюсь покушать а так домой собираюсь по маленьку как родители | 1. Не обозначены границы предложений. 2. Отсутствуют знаки препинания. 3. Отсутствует запятая перед противительным союзом а. 4. Неправильное написание наречия. |
| Ты сможешь прислать фотку | 1. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. 2. Пропущен ь после шипящих в глаголах 2 л. ед. ч. 3. Использование сокращений. |

| | |
|--|---|
| Че вы сегодня на дискач вообще приедете? | Использование просторечной и жаргонной лексики. |
| Привет трампомпуличка! Извини что сразу не ответила. | 1. Отсутствуют знаки препинания при обращении, между частями СПП. 2. Использование жаргонной лексики. |
| И тебе того же милая | 1. Обращение не выделено запятыми. 2. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. |
| Так, че этот у этого козла... Не плакай! Мы тебя любим и скучаем! | 1. Использование просторечий. 2. Неуместный повтор местоимения этот. 3. Употреблена неправильная форма глагола плакать в повелительном наклонении. |
| Ты надеюсь не дерешся ни с кем? Че он прям такая бомба чтоли чтобы из за него драться? | 1. Отсутствуют знаки препинания при вводных словах, между предикативными частями СПП. 2. Пропущен ь после шипящих в глаголах 2 л. ед. ч. 3. Использование просторечий. 4. Правописание частицы ли со словами. 5. Дефисное написание предлога из-за. |
| Унас сканер есть | 1. Отсутствуют пробелы между словами. 2. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. |
| Котенок чем занимаешься? | Обращение не выделено запятыми. |
| Че к чему? Если я реально незнаю во сколько освобожусь! | 1. Использование сокращения. 2. Правописание частицы не с глаголами. |
| Привет как утебя настроение. Хочу пару слов сказать. Будет настроение скинь смс. | 1. Отсутствуют знаки препинания между предложениями. 2. Слитное написание предлогов со словами. 3. Отсутствует запятая между частями сложного предложения. |
| Хотел просто простица. ПРОЩАЙ. Недумал что ты такая жестокая. | 1. Неправильное написание глагола. 2. Правописание частицы не с глаголами. 3. Отсутствует запятая между частями СПП. |
| Смотрю Счастливы Вместе | 1. Неуместное употребление слова вместе с прописной буквы. 2. Не выделено кавычками название сериала. 3. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. |
| Я заболела, ранеток не смотрела, завтра не приду, спокойной ночи. | 1. Неправильное написание наречия завтра. 2. Не выделено кавычками название сериала. |
| Биология контролка лука притащить половину. | 1. Использование сокращения и жаргонной лексики. 2. Отсутствует запятая между частями сложного предложения. |
| Если спиши то спокойной ночи. | Отсутствует запятая. |
| Ты кого любиш | 1. Пропущен ь после шипящих в глаголах 2 л. ед.ч. 2. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. |
| Или тебе что то не нравится? | Неправильное написание местоимения с частицей то. |
| Ну и нинада | 1. Неправильное употребление и правописание частицы. 2. Неправильное написание слова надо. |
| Стабой штоли | 1. Неправильное написание местоимений тобой и что. 2. Правописание предлогов с местоимениями. 3. Правописание частицы ли. |
| Да всякую фигню | 1. Отсутствуют знаки препинания в конце предложения. 2. Использование жаргонной лексики. |

В языке эсэмэсок также часто используются сокращения, и анализируя тексты эсэмэс-сообщений, я пришла к выводу, что практически ни одно из них не обходится без употребления слов в сокращенном варианте. И это легко объяснить: прежде всего, сокращается время, необходимое для набора текст. Кроме того, сокращения, которыми пользуются авторы сообщений, хорошо известны и понятны адресату. Я выявила и еще одну закономерность: сокращенными словами пользуется молодежь, но в сообщениях людей взрослых я таких сокращений не выявила.

Слова, чаще всего подвергающиеся сокращениям, я представила в таблице №5.

Таблица 5

| Сокращение | Значение | Пример употребления |
|----------------|------------------|--|
| Треня, тренька | Тренировка | Ну все я бегу на треньку. |
| Медляк | Медленный танец | Ну что тебя на медляки приглашали сегодня? |
| Ваше | Вообще | Ну ты выше! |
| Серьез | Серьезно, честно | На полном серьезе. |
| Звякну | Позвоню | Я тебе после школы звякну! |
| Телек, TV | Телевизор | Телек смотрю. |
| Че | Что | Че хотел? |
| Днюха, дэрэ | День рождения | С днюхой! |
| Щас | Сейчас | Че щас делаешь? |

Интересно было выяснить, а насколько владеют языком эсэмэсок различные возрастные категории? Первоначально была выдвинута гипотеза, что, скорее всего, лучше всех владеют языком эсэмэсок школьники от 12 до 14 лет, ученики начальной школы не слишком хорошо владеют данным языком, а люди старшей возрастной группы вообще не представляют, что существует «особенный» язык, язык эсэмэсок.

С целью подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу был проведен опрос у трех возрастных категорий: детей 8–10 лет, подростков 13–14 лет и людей 60–80 лет.

Участникам опроса необходимо было дать лексическое значение таким словам, как «медляк», «поцик», «ок», «телек», «треня», «днюха», то есть словам, использующимся в языке эсэмэсок.

Также нужно было объяснить значение следующих знаков: `:-* : | :P :3 -_\\ xD` — так называемым смайликам, которые в последнее время стали активно употребляться в языке эсэмэсок.

После проведения опроса были подведены итоги:

Ученики начальных классов неплохо знают значение слов, использующихся в языке эсэмэсок, так как сейчас мобильными устройствами обладают даже самые маленькие ученики (см. Приложение 1).

Однако значение смайликов в большинстве случаев ими не было дано, скорее всего, из-за еще недостаточно долгого пользования мобильными устройствами, отсутствия опыта использования языка эсэмэсок (см. Приложение 2).

Ответы подростков или тинейджеров (учеников в возрасте 13–14 лет) показали, что эта возрастная категория хорошо знакома со словами из СМС-языка (см. Приложение 3).

Не вызвало трудностей и значение смайликов, за исключением одного `_\\`, который действительно знаком немногим, а только активным участникам СМС-общения (каких среди этой возрастной группы оказалось немало) (см. Приложение 4).

Наиболее интересными оказались ответы последней возрастной группы — людей от 60 до 80 лет. Понятное дело, что наши бабушки и дедушки хоть и привыкли к мобильным телефонам и достаточно уверенно ими пользуются, все-таки предпочитают общаться литературным русским

языком, и почти все слова им оказались незнакомы (см. Приложение 5) также, как и значение смайликов (см. Приложение 6).

Интересным оказалось то, что люди старшей возрастной группы видели в словах из языка эсэмэсок какие-то свои, более привычные для них выражения. Это было вызвано ассоциациями, которые возникали при прочтении предлагаемых слов. Оригинальность мышления наших бабушек и дедушек тоже нельзя не отметить (см. Приложение 7).

Итак, выдвинутая гипотеза подтвердилась — подростки в возрасте 13–14 лет действительно являются самыми осведомленными пользователями языка эсэмэсок, уступают им только из-за своей неопытности и небольшого возраста ученики младших классов. Что касается людей, которые пользуются основной функцией мобильного телефона — звонками, в основном непонятны значения слов и знаков, использующихся в СМС-языке.

Заключение

В русском языке существует «маленький язык молодежи», и с этим ничего не поделаешь. Нельзя запретить молодым людям не говорить «лю», «ящик», «торч», «спалить», а заставлять их говорить «люблю», «телевизор», «наслаждаюсь», «застать на месте совершения чего-то неправильного, нехорошего». Такой разговорный язык есть. Но надо понимать, что развитие такого языка способствует деградации общества, потере «великого и могучего» русского языка. А для того чтобы попытаться уменьшить распространение молодежного сленга, необходимо изучить его.

Изучив язык эсэмэсок, я поняла, что речь в большинстве случаев заменяется смайликами, то есть мы как бы возвращаемся к наскальным рисункам (ведь именно так наши предки отображали свои поступки, эмоции), хотя, чтобы запомнить все смайлики, нужна хорошая память, может быть в этом смысле они и развиваются наш мозг. Но я все же считаю, что мы должны представить, что живем в XVIII веке и в руках у нас не телефон, а перо и лист бумаги и мы должны каллиграфическим почерком без ошибок (иначе осмеют за неграмотность) написать письмо. Все-таки наш язык прекрасен, и нельзя губить его невыразительными жаргонными словами.

Еще одна проблема, как мне кажется, становится очевидной. Нарушая правила орфографии и пунктуации при ежедневном и неоднократном написании эсэмэсок, школьники переносят сознательно допускаемые ошибки в письменные работы на различных уроках в школе. Таким образом, происходит смешение «правильного» и «неправильного» написания, что, естественно, приводит к снижению уровня грамотности.

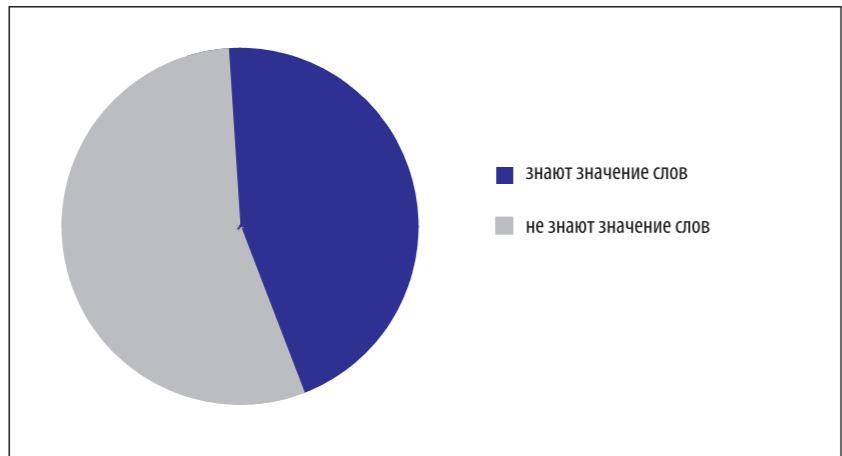
Список литературы

1. Аксенова М. Энциклопедия для детей. Языкоизнание. Русский язык. 10 том. ЗАО «Дом Книги Аванта+», 2001.
2. Багышова Г.Р. SMS-СЛЕНГ В МОЛОДЕЖНОМ ОБЩЕНИИ. URL: <http://www.rae.ru/forum2011/137/1060>
3. Букринская И.А., Кармакова О.Е. Русский язык в школе: мнение лингвистов // Русский язык. 2003. № 2.
4. Левский Н. Интернет-сленг (часть первая — все о смайликах). URL: http://old.computerbild.ru/how_it_works/1906/. Дата обращения: 22. 11. 2012.
5. Липатов А.Т. Сленг как проблема социолексики. «ЭЛПИС», 2010.
6. Родионова А. Дети забывают переключать регистры // Здоровье школьника. 2012. № 11 С. 18.
7. Северская О.И. По-русски, правильно! М. : «Просвещение», 2011.
8. Сегина К. Краткая история SMS-сленга / Кирилльская латина URL: http://www.mobi.ru/Articles/674/Kratkaya_istoriya_SMS-slenga.htm
9. Судзиловский Г.А. Сленг — что это такое? М. : Воениздат, 1973.
10. Трофимова М., Шнейн А. Сленг: Трудности перевода // Здоровье школьника. 2012. № 11. С. 12–17.
11. Шаповалов В.В. Язык SMS URL: <http://smslang.narod.ru/Vvedenie.html>
12. Admin. Сленг в контакте. Часть первая. URL: <http://vkontaktehit.ru/sleng-v-kontakte-chast-pervaya.html>

III. Приложения

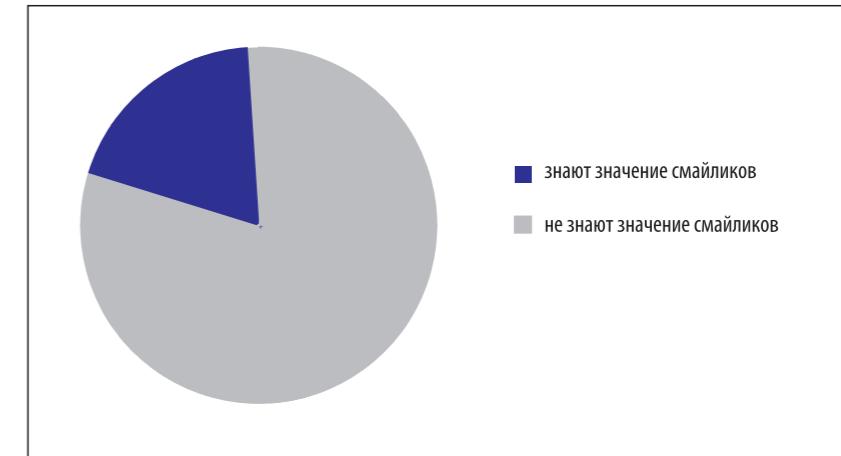
Приложение 1

3 класс. Слова в языке эсемэсок



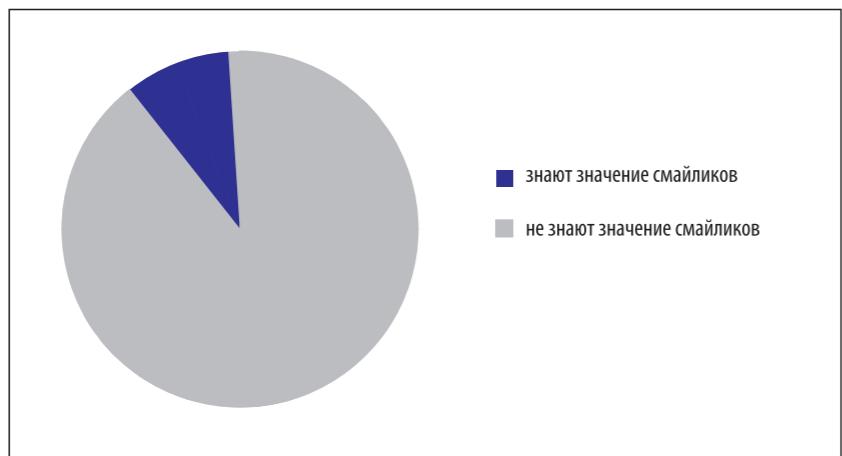
Приложение 4

7 класс. Смайлики в языке эсемэсок



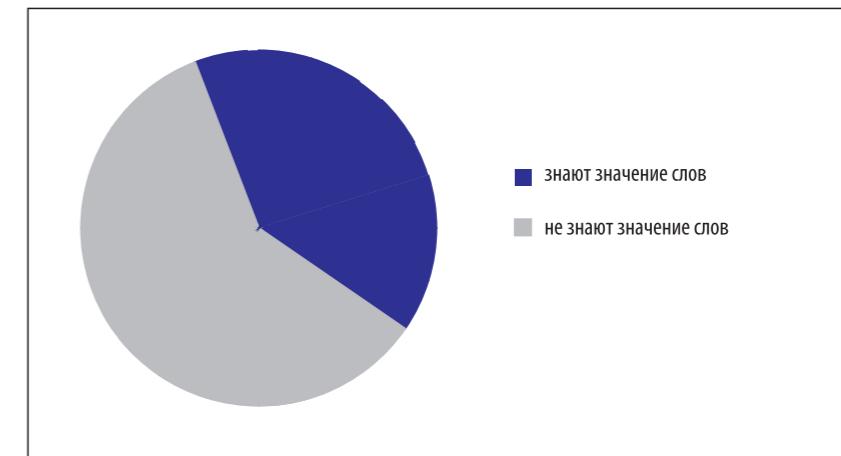
Приложение 2

3 класс. Смайлики в языке эсемэсок



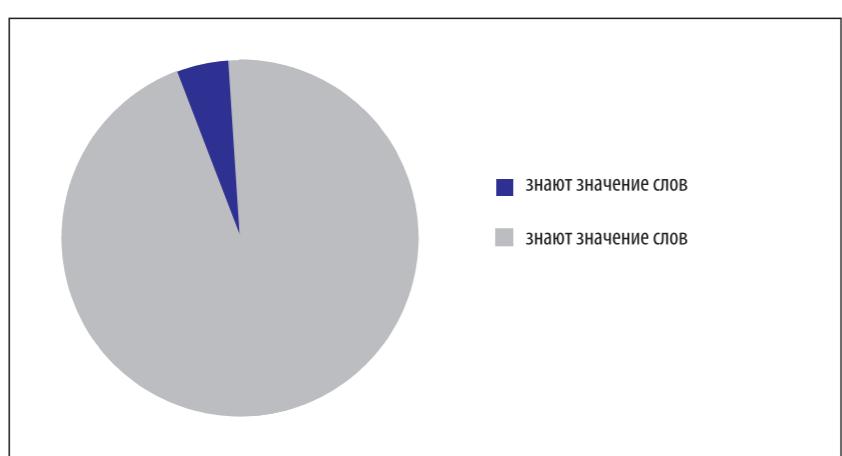
Приложение 5

Люди пожилого возраста (57-82). Слова в языке эсемэсок



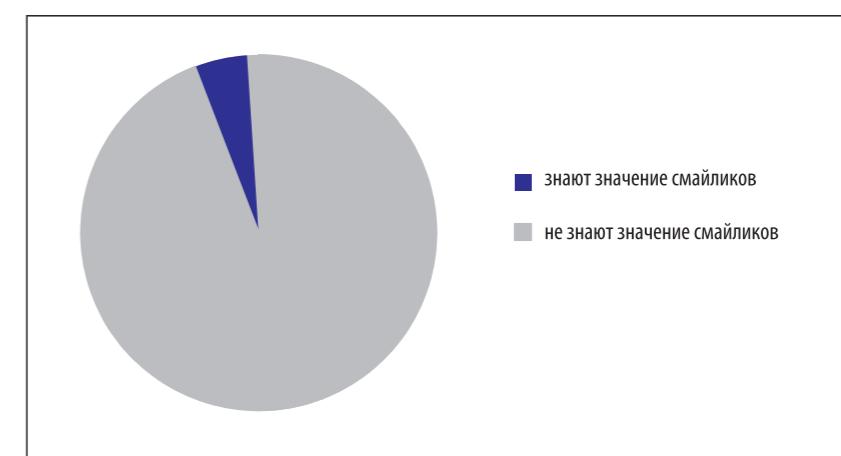
Приложение 3

7 класс. Слова в языке эсемэсок



Приложение 6

Люди пожилого возраста (57-82). Смайлики в языке эсемэсок



Приложение 7

Источники пополнения сленга

Вот некоторые примеры, объясняющие этимологию сленговых слов и выражений (из разных источников):

1. Новые переносные значения слов, принадлежащих к нейтральной лексике

Обломиться — не получится.

Отстой — плохо, неудачно; *отстойный* — плохой. Отстойный у тебя прикид, братан!

Клевый — хороший, веселый. Клевая киношка, просто отпад. (Кстати, слово очень старое, есть еще у Даля: клевый — хороший, пригожий, красивый. Клевая невеста.)

Крутой — очень хороший, замечательный, иногда «сильный». Крутой мужик этот Чак Норрис.

Фиолетово (по фигу) — все равно. Ты какое мороженое любишь — шоколадное или сливочное? — Да мне фиолетово.

В лом — лень, неохота что-либо делать. А мне в лом этим заниматься.

Стрелка — заранее намеченная встреча, сопровождаемая дракой. Забить стрелку — договориться о встрече.

Тормоз (глагол тормозить) — человек, который медленно соображает.

Грузить — давать большое количество ненужной информации, иногда намеренно забалтывать. Ты меня своими проблемами не грузи.

2. Новые переносные значения технических терминов

Мобила (от *мобильный*) — телефон, связь.

Глюк (глагол *глючить*) — ошибка, незавершенность в компьютерной программе. У меня принтер глючит.

Монитор (средство вывода информации) — лицо.

3. Слова, образованные от иностранных слов

Фазер (от англ. *father*) — отец.

Гоу (от англ. *go*) — призыв к действию.

Бро (от англ. *brother*) — друг, человек близкий по занятиям, мыслям.

4. Слова, заимствованные из воровской лексики

Тусовка (первоначально из криминальной сферы) — сборище людей.

Шухер — опасность.

Братва — обращение.

5. Слова, заимствованные из жаргона наркоманов

Сесть на иглу — начать принимать наркотики.

Косяк (самокрутка с наркотиком) — ошибка.

Наколотый (находящийся под действием наркотика) — неадекватно ведущий себя человек.

Наркота — наркотики.

Но всегда будут существовать *домашки, сменка, училка, физ-ра, лит-ра* и т. д.

Системы мира в некоторых религиозных концепциях.**Восток и Запад**

Веревкина Дарья
10 «А» класс

Научный руководитель: **Ильин Сергей Львович**
Аничков лицей

Введение

Как отмечал Э. Касирер, мы живем в символической Вселенной, во Вселенной, наполненной многими смыслами. Такова особенность человеческого сознания. Даже утверждая обратное и уходя от подобного восприятия космоса, мы просто отрицаем его символическое значение.

Космология — неотъемлемая часть религии и религиозной философии — один из важнейших показателей в эволюции человеческого сознания. Опираясь на космологические представления человечества, мы можем раскрыть и глубинные процессы формирования нашего мышления. Таким образом, актуальность темы определяется прежде всего актуальностью вопроса о структуре и путях развития человеческого сознания в целом.

Этим вопросам посвящено немало исследований (Ж. Пиаже, К. Леви-Стросс, Л. Леви-Брюль). При этом большая часть источников посвящена либо общекультурным аспектам проблемы, либо детальному анализу конкретных религиозных систем.

Целью настоящей работы является выявление общих закономерностей формирования космологических представлений на различных этапах развития религиозного мышления.

Отправной точкой данного исследования стало наблюдение о том, что трехчастная модель мира является наиболее популярной в культурах мира. Более тщательное исследование вопроса показало, что трехчастная модель — одна из ступеней в эволюции космологических представлений — последняя ступень. Поэтому дополнительной целью этого исследования стало сравнение космографий разных времен (а именно первобытной и раннерелигиозной). В ходе исследования выяснилось, что, хотя большинство космологий у разных культур развивались по схожим алгоритмам, в эволюции восточных и западных космологий на определенном этапе возникли принципиальные различия. Исследование причин такого расхождения стало одной из основных целей нашей работы.

Итак, в связи с вышеперечисленными целями возникли следующие задачи:

- 1) Обозначить основные этапы эволюции мифологического и религиозного сознания;
- 2) Определить типы космологий для первобытной и раннерелигиозной культур;
- 3) Определить сходства и различия восточной и западной космологических моделей.

Глава I**Основные этапы развития мифологического и религиозного сознания**

Говорить о первобытной космологии как таковой мы не можем, так как перед первобытным человеком не стояло цели описания картины Вселенной — весь его мир был доступен невооруженному взгляду. Первобытный человек искал объяснения только для тех явлений, с которыми сталкивался в повседневной жизни. Это объясняется психикой первобытного человека, особенностями его мышления. За тысячи лет с сознанием человека произошла та эволюция, которая происходит с каждым современным ребенком за несколько лет. Формирование мышления ребенка (и всего человечества) можно разделить на пять этапов⁴³:

- 1) сенсорно-моторный интеллект (получение эмпирического опыта, способность анализировать сведения, полученные с помощью всех органов чувств — младенческий период);
- 2) символическое дополнительное мышление (с помощью символов обозначаются реально существующие объекты);

⁴³ Жан Пиаже, «Психология развития интеллекта».

3) наглядное мышление (позволяет человеку решать задачи с помощью образов, не взаимодействуя физически с материальными предметами);

4) конкретное мышление (человек начинает оперировать конкретными понятиями, но не использует абстрактное мышление);

5) понятийно-операциональное мышление (именно на этом этапе человек становится способным к абстрактному мышлению, а, следовательно, переходит к космологическому сознанию).

Таким образом, становится понятно, что мышление доисторического человека (который, согласно данной классификации, находится на стадиях 1–4) просто не позволяет ему заглянуть за завесу материального, он не способен мыслить абстрактными категориями. Младенец также воспринимает только мир своей квартиры, двора, он всецело доверяется родительской воле, и его не интересует, что находится за пределами того пространства, в котором он существует каждый день. Он должен ознакомиться пока с небольшим пространством, которое служит своеобразной моделью большого мира, и это его главная задача.

Природа, окружающий мир в глазах доисторического человека — гигантский цельный организм, и человек представляется самому себе неотъемлемой частью этой сущности. Природа для доисторического человека есть та воля, в роли которой выступают родители для младенца. Поэтому первейшие религиозные культуры стремятся объяснить связи человека с природой, обозначить его место в этой системе.

Объясняя непонятные явления, человек постоянно прибегал к приему олицетворения, наделял объекты окружающей среды своими свойствами — разумностью, способностью к диалогу, но нельзя сказать, что он воспринимает мир вокруг как проекцию человека, человеческого общества, скорее наоборот. Именно в этот период зарождается магия, появляются ритуалы и намечается переход к религиям как таковым. Отличие магии от религии состоит в том, что суть магии заключается в натурализации человеческих действий, суть религии — в очеловечивании природных законов⁴⁴. Таким образом, мы не можем сказать, что религия является более высокой ступенькой развития мистического сознания человечества, нежели магия. Переход от магии к религии характеризуется исключительно сменой вектора в отношении человека к природе, и если начальные формы религии основываются на схеме «человек есть часть природы», то более поздние формы (начиная с политеизма) принимают следующую позицию: природа существует по тем же законам, по которым существует общество. Иначе говоря, изначально в рассуждениях об устройстве мира человек отталкивается от природы, а потом за точку отсчета берет себя. Такая перемена в человеческом сознании, безусловно, связано с неолитической революцией, с усложнением социальных отношений, с возрастающей независимостью человека от природы в связи с агротехническим прогрессом.

Первобытный человек соотносит объекты природного ряда с объектами ряда культурного. Можно сказать, что тотемизм является сложной системой ассоциаций биологических видов с социальными группами, с объектами человеческой культуры. Например, различные тотемические животные и растения могут ассоциироваться с конкретными явлениями и качествами: с болезнями, цветами, сторонами света, моральными качествами (храбрость, трусость, доброта, злоба и т. д.) Тот же процесс ассоциации происходит и с явлениями физического мира: дождь — мужчина, земля — женщина⁴⁵.

Итак, по мере усложнения человеческого мышления категории мышления тоже усложняются. Происходит следующий процесс: человек выявляет основное качество объекта окружающего мира, наделяет объект своими качествами (духовной сущностью) и ассоциирует основное качество объекта с духовной сущностью, которая однозначно закреплена за материальным, физическим телом. Далее происходит обобщение и субъективизация качеств, которыми наделены объекты живого мира. Силы природы приобретают животный, а затем и человеческий символический облик — появляются боги. Этот переход от фетишизма к политеизму объясняется так:

со временем люди стали выделять определенный признак группы объектов окружающего мира и ассоциировать с этим признаком конкретное воображаемое существо. Сначала это тотемы — животные духи-покровители рода, затем — полуживотные боги (древнеегипетский пантеон), и наконец, антропоморфные боги (славянский, древнегреческий пантеон). Каждый языческий бог соответствует определенному явлению, качеству. Так, у древних славян Сварог ассоциируется с Солнцем, Стрибог — с ветром, Перун — с громом.

Но так как боги — это и есть явления окружающего физического мира, и человек может увидеть их (в образе Солнца и т. д.) или увидеть следствия их действий (гром — шум от бешеной езды Тора в скандинавской мифологии), мир остается цельным, боги продолжают существовать вокруг. Боги действуют сообща, и, хотя между ними может происходить борьба, они не могут быть сугубо положительными или сугубо отрицательными — категории добра и зла появляются позже.

Мифы — это ответ человека на свои же вопросы. Разобравшись с элементарными физическими явлениями и объектами, человек задается уже более сложными вопросами об абстрактных понятиях. Фокус постепенно смещается с внешнего мира на мир внутренний — мир человека. Он уже различает человека разумного и животное, пытается понять, откуда берутся его разум, умения, навыки и, конечно, чувства. Появляются боги, которые, согласно мифам, научили когда-то человека ремеслу, боги, которые подсказывают человеку решения, наделяют его мудростью, отвагой, боги, которые заставляют переживать те или иные чувства. Находится и ответ на вопрос о возникновении иерархии среди людей (мы живем подобно богам, соблюдая те же порядки). С усложнением социальных отношений у людей, усложняется и иерархия богов. Боги являются членами одной семьи, потом гражданами небольшого государства (верховный бог — царь, есть боги-воины, боги-ремесленники; согласно Дюмезилю, это три основные кастыprotoиндоевропейского общества). Человек придумывает мифические объяснения своим же качествам, достижениям, при этом веря в то, что он такой именно потому, что таковы и боги, которых он сам придумал. Чем больше эти боги похожи на человека, тем больше подробностей об их жизни появляется в мифах. Боги получают конкретное местожительство, как правило, все еще привязанное к физическому миру (гора Олимп — реальный объект). Но хотя эти объекты и существуют, они труднодоступны для человека, поэтому его фантазия ничем не ограничивается.

Всю совокупность своих психоэмоциональных качеств человек обозначает понятием «душа». Таким образом, физическое тело человека само по себе становится лишь символом, физическим обозначением ментальной сущности. Ту же операцию до этого человек уже прошел со всеми объектами окружающего мира.

Вскоре появляется и ответ на вопрос: что происходит с человеком после смерти — загробный мир, управляемый соответствующим богом. В этот загробный мир попадают все души и живут в нем вечно. Только в египетской мифологии неправедные души сжирают загробные чудовища (душа все еще не абсолютно абстрактное понятие, оно воспринимается как тело, которое можно уничтожить). Хотя при жизни обычный человек не может попасть в загробный мир, этот мир находится здесь, на Земле, он существует где-то сравнительно недалеко (за рекой, под горой и т. д.), и эпические герои могут проникать туда и возвращаться (Геркулес, Орфей, Гильгамеш, Иванушка-дурачок). В загробном мире сохраняются земные законы, иерархия, состояние. Он, как и боги, все еще слишком похож на мир смертных людей. Поэтому языческие боги принимают относительное участие в сотворении мира или не принимают его вовсе. Вопрос о том, кто и как сотворил мир, остается открытым.

В качестве ответа на этот вопрос появляется религиозно-философское представление о силе, которая является всеорганизующей и всеобъемлющей. Именно эта высшая абстрактная сила создает и разрушает мир, и управляет жизнью во Вселенной, она превращает Хаос в Космос. Такое представление дает жизнь монотеистическим религиям (иудаизм, христианство, мусульманство) и философским концепциям Востока (даосизм). И именно на этой стадии развития мифологического, религиозного сознания появляются космологические представления человека. Его мир расширяется до пределов обозримой Вселенной, а недосыгаемые участки заполняет

⁴⁴ К. Леви-Стросс, «Первобытное мышление», М., 1994 г.

⁴⁵ Наиболее распространенное название.

воображение. И тогда загробный мир выходит за пределы физического (его местоположение перестает обозначаться) или исчезает вовсе. В Древней Индии появляется идея реинкарнации — многократного перевоплощения душ, и поначалу, согласно этой идее, мир, в котором может воплотиться душа, — это тот же самый мир, в котором мы живем. Раз нет смерти, исчезает и идея загробного мира.

Мирообразующая сила абстрактна, ее нельзя описать, с чем-либо сравнить и представить, она не подобна человеку (хотя, например, в христианстве очень популярным становится изображение бога в виде старца). Но если в монотеистических религиях у положительного единого бога существует противовес в образе дьявола, то Дао и Брахман (в индийской философии) иметь противоположностей не могут — они сами же порождают эти противоположности.

Итак, мы рассмотрели основные этапы мифологического и религиозного сознания, обозначили наиболее общие представления человечества об устройстве мироздания, об отношениях физической и ментальной составляющей окружающего мира.

Глава II

От двухчастных миров к трехчастным

Впервые идея загробного мира появляется еще в доисторические времена: еще неандертальские захоронения свидетельствуют о том, что уже тогда существовала вера в жизнь после смерти. Кроме трупа в могилу помещались орудия труда, необходимые для самообеспечения, какие-то примитивные украшения. Подобные захоронения существовали и у *Homo sapiens sapiens*, но здесь появилась одежда, более сложные орудия труда и украшения. Таким образом, уже в первобытную эпоху появляется разделение мира на две части: обозримый/физический и загробный/ментальный.

Идея двоемирия получает развитие в религиях древнейших цивилизаций. Обычно страна мертвых расположена под землей (это неудивительно, ведь людей хоронили «в землю»). Таким образом, в человеческом сознании закрепилась еще одна ассоциация: подземье = место предков (мертвых).

В представлениях народов Месопотамии загробный мир — это «страна без возврата» Курнуги⁴⁶, управляемая богиней Эрешкиаль. Туда попадают абсолютно все умершие, и они уже не могут вернуться обратно. Это подземное царство, где почти нет света. Единственная связь с физическим миром — легендарный проход, затерянный в горах.

В древнегреческой религии существовало аналогичное загробное царство, управляемое богом Аидом — Тартар. В Тартар попадали так же все умершие, в независимости от их жизни на земле.

Египетский загробный мир — страна Дуат под управлением бога Осириса. Дуат более тесно связан с физическим миром, чем Курнуги. Гробницы, захоронения — это уже часть загробного мира, прямо в гробницах существовали переходы в Дуат (символические рисунки дверей, сами изображения умерших). В представлении египтян существовали три уровня: небо, земля и подземье; на каждом из этих уровней протекал свой Нил (небесный, земной и подземный), все три реки перетекали друг в друга, образуя единую систему. Бог солнца Ра ежедневно совершал путешествие в своей ладье сначала по небесному Нилу (днем), а затем по подземному (ночью). Души умерших могли находиться как на небесном, так и на подземном уровне, при этом оба этих положения считались равнозначными.

Душа египтянина состояла минимум из пяти частей⁴⁷ (все могли попасть в загробный мир), и разные части одной души, опять-таки, могли оказаться на разных уровнях.

В начале подземного Нила находился Огненный остров, на котором вершилось правосудие над душой (ба) умершего.

Итак, мы видим, что древнеегипетская картина мира условно делится на три части, но при

этом, по сути, главным остается деление на два мира — физический и загробный, и недосягаемые сферы автоматически относятся к загробному миру.

В архаических верованиях народов Ирана и Индии существовал загробный мир под управлением Ямы (в Индии — Ямы) в пределах физического мира. Царство Ямы располагалось на юге мира, сотворенного Брахмой, под землей. Индра и Варуна — другие важные боги древнеиндийского пантеона содержали собственные загробные мирки для наиболее отважных и праведных, но основным все-таки оставалось загробное царство Ямы — мир Питрилока, царство предков. В пределах царства Ямы существуют свой рай и ад — местопребывание души умершего определяется на суде Яма, который может отправить душу обратно на землю, чтобы та, переродившись, могла исправиться. Позже появляется представление о том, что любая душа после пребывания в царстве Ямы возвращается обратно на землю в новом воплощении. И хотя здесь мы опять видим деление на три мира, оно все еще крайне условно, и явно можно выделить только два мира.

Китай становится исключением из общей закономерности — его загробное царство находится на небесах. В китайской доконфуцианской религии душа человека также многогранна и многосоставна, как в древнеегипетских мифах. Ее часть — «шэнь» после смерти физического тела отправлялась на Небо, выглядевшего как полусфера. Другая часть души — гуй — вместе с телом отправлялась в подземное царство к так называемому Желтому источнику. В даосизме существовал земной рай для достигших совершенства.

Мы рассмотрели основные модели двухчастных миров. Для всех вышеперечисленных загробных миров существуют общие закономерности и черты. В самых древних вариантах всех религий в загробное царство имели доступ только те, кто соблюдал все положенные ритуалы, часто только люди знатного происхождения (которые могли себе позволить соблюдать все ритуалы правильно) — они-то и были праведниками. Также, чтобы попасть в любой из данных загробных миров, нужно было перечь реку: индийский Ганг, охватывающий небо и землю, египетский подземный Нил, древнегреческую Лету, месопотамский Тигр. Все эти реки были священными и одновременно принадлежали нашему физическому миру и миру загробному, являясь естественной границей между жизнью и смертью. Реки пересекали либо с помощью лодки, либо по мосту. Переходы в царство мертвых в разных религиях таились также в горах, пещерах, скалах, других труднодоступных местах, такие физические связки — свидетельство все еще прочной связи физической и ментальной составляющей двухчастных миров. Тем не менее, в отдельных религиях уже прослеживаются явные тенденции к делению мира на три части.

О более явном троемирии мы можем говорить в контексте монотеистических религий (зороастранизм, поздний иудаизм, ислам, христианство), но в тоже время это вовсе не означает, что трехчастность космоса связана исключительно с монотеизмом.

Исключением из правила, например, является скандинавское язычество. В представлении древних скандинавов существовали три мира: Валгалла и царство Хель (оно же — Нифльхейль, или Страна мрака). Валгалла — рай для погибших в бою воинов — находился в Асгарде — месте обитания богов асов. Нифльхейль управлялся богиней Хель и предназначался для всех остальных. Между этими мирами находится собственно человеческий мир. Осью, связующей все три мира является дерево Игграсиль.

Согласно учению Заратушты, загробный мир также делился на рай и ад. Рай состоял из четырех уровней, ад напоминал глубокий колодец. Это представление об устройстве мира созвучно иудейской версии: небеса, состоящие из семи уровней, и ад/Геенна (бывший Шелом). В исламе, который, как и христианство, основывался на иудаизме, модель мира похожа на иудейскую: семь уровней небесного рая и семь уровней ада. В христианстве кроме небесного рая существовал еще и рай земной: сад Эдем, в котором жили Адам и Ева (границами этого рая, кстати, служили четыре реки). После изгнания из земного рая человечество утратило его навсегда, зато праведники после смерти имели возможность попасть в рай небесный (существует большое количество различных вариантов его устройства). Грешники попадали в ад, люди, оказавшиеся недостаточно греховными для ада, — в чистилище (позже чистилище исчезло, поэтому мы не будем заострять свое внимание).

⁴⁶ Наиболее распространенное название.

⁴⁷ Ба, ка, ах, шуит, рен.

Интересно, что рай чаще всего представляется верующим в виде сада, а ад — в виде пустыни. Но если учитывать место происхождения большинства рассматриваемых в данной работе религий (а точнее, климат, в котором эти религии появились), это неудивительно.

Необходимо отметить также, что все загробные и человеческие миры прекращали свое существование после конца света (Второго пришествия, Последнего суда, Рагнарека и т. д.). После чего появлялся новый мир (Царство Божие, вечный рай, в котором существует только добро).

Итак, мы можем говорить о двух способах деления космоса: в пространстве и во времени. Идея первого способа: Вселенная в любой момент времени делится на две или три (и т. д.) части, каждый из этих миров существует одновременно с другими, и всю Вселенную человек постоянно воспринимает как сложную, многосоставную систему. Или же, согласно второму способу, умирая, человек попадает в другой, загробный мир, следовательно, формально весь космос делится в любом случае на две части: до смерти и после, физический мир жизни и загробный мир (с различными вариантами существования в нем). Состоятельность и одновременность этих подходов не позволяет нам окончательно утверждать, что какая либо из вышепредставленных моделей является трехчастной. Подобных сомнений не вызывают только буддизм и брахманизм, речь о которых пойдет в следующей главе.

Глава III

Модели мира в концепциях индийских религий

Принципиальная разница между западным и восточным⁴⁸ религиозными сознаниями заключается во взгляде на временной континуум. В сознании западного человека время всегда развертывается линейно — все имеет конец и начало. Зоны вне исторической и пространственной доступности обретают символическое значение. Так, тот отрезок времени, который не зафиксирован в документах, народной памяти, будет заполнен мифом, та часть света, до которой человек не может добраться, станет локусом мистического. В индийских же религиях время циклично. Это значит, что у каждой сущности есть возможность вернуться или попасть впервые в любую точку пространства. Более того, если западное мировоззрение принимает за аксиому тот факт, что между физическим и метафизическим миром можно провести четкую границу, то восточная философия ставит под сомнение реальность физического мира как такового. Объективность мира, постигаемого чувственно, невозможна, истинно реальна только жизнь за пределами физического мира. Подобные идеи мы встречаем также, например, в христианской философии, но реальность земной жизни, существование твердой материи при этом не отрицается. Тогда как в восточных учениях (даосизм, брахманизм, буддизм) мир, который мы способны увидеть невооруженным взглядом, есть только проекция нашего сознания. В данной главе мы рассмотрим подробно представления об устройстве мира в рамках буддизма, считая буддизм закономерным развитием брахманизма. Стоит отметить, что буддизм почти сразу после своего появления раскололся на различные направления и школы. Поэтому за основу мы возьмем описание мирового устройства, приведенного в труде философа, основателя школы Йогочара, Васубандху «Абхидхармамокш», не обращая внимания на нюансы и отклонения разных школ.

Итак, согласно буддийской философии, время циклично: мир существует в течение одной кальпы⁴⁹ благодаря совместной кармической деятельности всех объектов, существовавших в предыдущем мире. Затем мир разрушается и восстанавливается снова. Цикличность существования Вселенной и каждого ее объекта обусловлена кармическим законом, согласно которому любое взаимодействие элементарных частиц психокосма — дхарм — рождает необратимые последствия. Каждая сущность состоит из определенного набора дхарм⁵⁰, который в следующем рождении сохраняется, но перегруппированывается и дает новую структуру, и единственное, что связывает существ в разных рождениях — энергия, передаваемая «преемнику» при переходе в другое состояние.

⁴⁸ Здесь и далее под восточным мы будем подразумевать индийское мировоззрение.

⁴⁹ Момент существования, единица времени, пространства, материи психического потока.

⁵⁰ В рамках даосизма, буддизма, брахманизма.

Мир есть не что иное как психокосм. Иначе говоря, вся Вселенная есть отражение нашего сознания и существует только в нашем сознании. Привязанность к этому субъективному, материальному миру и его проявлениям (подверженность аффектам), согласно буддизму, есть главная причина страданий. Избавиться от субъективности восприятия и страданий можно лишь попав в Нирвану. Нирвана не поддается никаким описаниям и ее не может вместить наше человеческое сознание. Нирвана существует постоянно — она вечна и не может закончиться. Она не входит в состав собственно Вселенной и существует независимо от нее.

Все, кроме Нирваны, и есть психокосм, который может быть воспринят сознанием. Психокосм, в свою очередь, делится на три части. Первая часть — чувственный мир, условно говоря, Земля. Это тот мир, в котором можно родиться в состоянии человека, а также прета (голодного духа), животного, растения, бога, ракшаса (злого духа), обитателя ада (нарака). Чувственный мир (мир желаний) состоит из плоской золотой земли, центром которой является гора Сумеру, окруженная горными цепями. Все горы стоят на водах океана, из которого каждую кальпу обрашивается твердая земля. Каждый из четырех склонов Сумеру соответствует одному из четырех континентов (один из которых — Джамбудвипа — и есть, собственно, Индия). На вершине Сумеру находится земное местообитание богов (боги, в свою очередь, управляют другими мифологическими сущностями). Под земной корой расположены ады (в центре горячие, на периферии холодные). К чувственному миру относятся также и небесные тела, которые на самом деле являются небесными дворцами богов.

Отдельно от чувственного мира существует мир форм (локус не может быть указан, т. к. это совершенно другое измерение и состояние сознания). Название «мир форм» свидетельствует о том, что в этом мире отсутствует чувственное влечение к объектам, но существуют только чистые формы. Мир форм населен богами, которые, в зависимости от состояния йогического сосредоточения, рождаются богом одной из четырех групп.

Сущности, достигшие наиболее высокой ступени йогического созерцания, могут родиться в мире не-форм. В этом мире отсутствует время, пространство, восприятие и не-восприятие, иначе говоря, это мира без соответствующих ему местопребываний. Здесь можно существовать только в виде неоформленного сознания. Жизнь в этом мире длится очень долго, но она не бесконечна. Боги мира не-форм, также как и боги мира форм, и обитатели чувственного мира, подвержены аффективному загрязнению, поэтому существование в этом мире не считается благоприятным (ведь это время можно было бы потратить на достижение Нирваны).

Все эти три мира составляют один из троекосмов, которых одновременно существует бесконечное количество.

Буддийская доктрина не дает ответов на вопросы о конечности или бесконечности космоса/Вселенной, о начале и конце света, о том, как все появилось — это не входит в число ее задач. Буддийское учение лишь описывает принципы существования Вселенной посредством кармического закона, отталкиваясь от утверждения «все чувственно постигаемое и подверженное осознанию есть ложь». И это одно из принципиальных отличий индийской философской системы от западной.

Глава IV

Сходства и различия западной и восточной космологии

Если говорить о других отличиях восточных космологических концепций от западных, прежде всего стоит отметить, что мироздание в западных религиях четко делится на две составляющие: мир физический и мир метафизический, тогда как мир восточной космологии представляется цельным и неделимым — физическое и метафизическое суть часть единого целого. В буддизме же любая частица ментального мира сделана из того же «материала», что и составляющие физического мира — из дхарм. Если любые действия человека вызовут определенные и неизбежные последствия, значимые как для него самого в далеком будущем, так и для всего мира в целом, если ментальное действие равнозначно физическому, как можно выделить чисто метафизическую, ментальную составляющую этого максимально интегрированного мира? Вся

Вселенная в буддизме и брахманизме — гигантский механизм, действующий по вечному, неизбежному кармическому закону, любая его частица связана со всеми остальными, напрямую или косвенно так же, как связаны друг с другом шестеренки в двигателе. И хотя идея причинно-следственных связей идет рука об руку именно с представлением о линейном времени, характерном для западного сознания, в индийской философии эта идея доработана до совершенства. Ведь, по сути, циклическое индийское время устроено так же, как западное, только отрезки линейного времени здесь замкнуты в цикл. На каждом таком отрезке цикла работают те же законы, что и для обычной линейной системы времени. Условно говоря, в течение всей нашей жизни мы можем влиять на все объекты, находящиеся в доступном нам пространстве, а также сами можем быть подвержены их влиянию. Эта элементарная идея, общая для западной и восточной философии, получает продолжение в индийской концепции времени.

А так как все в этом мире «вечны» и сделаны из одного материала, идея Бога-творца, превосходящего всех, в буддизме отсутствует, это учение не отвечает на вопрос «как и кем был создан мир». В то время как во всех монотеистических религиях Бог является не только творцом, но еще и гарантом того, что все грешники будут наказаны, а все праведники — вознаграждены. В буддизме эту функцию Бога выполняет безликий закон, локус Бога во Вселенной отсутствует, а Нирвана (которая, подобно Небесам, является наиболее объективной реальностью) вообще не может иметь привязки к какому-либо месту. Восточная структура Вселенной более абстрактна.

Итак, для всех религий нашей эры наиболее важной становится функция морального компаса: так или иначе, каждый получает по заслугам (отсюда разделение загробного мира в западной космологии на мир для праведников и мир для грешников). И хотя это качественно новый этап для эволюции религиозного сознания в целом, это вовсе не отменяет законов, действовавших и на предыдущих этапах. Мифотворчество было и остается частью не только мифологического, но и религиозного сознания. То, что трудно понять или трудно объяснить, всегда можно осмысливать с помощью образов, простых и понятных, доступных в нашей повседневной жизни. Детали, требующие более точного описания, но недоступные эмпирическому сознанию, описываются при помощи мифа. Этот закон работает и в космологии. Подробные описания местообитаний богов, незнакомых континентов и в западной, и в восточной традициях мифологичны, волшебны, но при этом содержат элементы человеческой культуры (небесные дворцы буддийских богов или земной рай у христиан). В рамках любой религии действует также пространственный архетип, сформировавшийся еще в доисторическую эпоху: за верхним уровнем любой конструкции/модели мира закреплен положительный смысл, за нижним — негативный. Происхождение этого архетипа нетрудно объяснить: солнце, находящееся на небе, сверху — источник жизни, тепла; земля, внизу — место, куда уходят люди после смерти, странное и страшное. Поэтому всегда рай / местообитание добрых богов / уровень богов, достигших наивысшей степени йогического созерцания будет находиться наверху, а их семантические антиподы — внизу. Эта элементарная схема работает для любого символического пространства.

Выводы

Подводя итог проделанной работе, резюмируем все вышесказанное.

Нами было установлено основное различие в космографии первобытных и ранних религий. В рамках проторелигии сформировалась картина единого, цельного, неделимого мира, тогда как в ранних религиях (как поли-, так и монотеистических) формируется картина двухчастного мира (физический и метафизический миры). К моменту возникновения политеистических религий, духовная составляющая настолько обособилась от физической, что духовный мир получил свой локус, что, в свою очередь, и способствовало формированию двухчастной картины мира, и стало качественным скачком на пути к формированию трехчастной системы мира.

Простое деление на два мира: мир живых и мир загробный / мир богов, усложняется из-за изменения структуры загробного мира. Моральная оценка начинает играть в религиях первостепенную роль, в связи с этим потусторонний мир начинает делиться на положительный локус (мир добрых богов / рай для праведников) и негативный локус (мир злых богов / ад для грешников). Этот этап эволюции религиозного сознания является последним общим этапом

для всех мировых религий. Далее пути развития различных религий (и, соответственно, космологий) расходятся. На более поздних этапах существования мировых религий мы выделяем две основные космологические концепции, которые обозначаем как западную и восточную. В основе западной космологии лежит принцип линейного времени и идея изолированности метафизического мира. Жизнь каждого развивается последовательно, все конечно, но существуют и вечные инстанции (Бог). Восточная космология отталкивается от утверждения, что время циклическо: время не играет сколько бы то ни было значительной роли, т. к. оно состоит из множества линейных кусков, включенных в большой цикл. Границы между физическим и метафизическими мирами не существует. Нет вечных, абсолютных инстанций, локус бога отсутствует, мир — это трехчастный психокосм, результат субъективного восприятия нашего сознания. Но несмотря на различия в западной и восточной картинах мира, для них действуют некоторые общие культурные архетипы и основной механизм построения космологической модели: области, недоступные для познания опытным путем, находящиеся за пределом обозримого и по оси времени, и в пространстве, приобретают символическое значение, попадают в область мифа.

Тем не менее, мы считаем, что вопрос о факторах формирования трехчастной модели мира требует более детального анализа, поэтому эта тема станет основной для наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. Ермакова Т.В., Островская Е.П. Классический буддизм. СПб., 1999.
2. Ивик О. История загробного мира. М., 2010.
3. Книга загробных видений. СПб, 2010.
4. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994.
5. Мистика, религия, наука. М., 2011.
6. Ньюзнер Д. Смерть и жизнь после смерти в мировых религиях. М., 2007.
7. Пиаже Ж. Психология развития интеллекта (<http://www.rulit.net>).
8. Рудой В.И. Введение в буддизм. СПб, 1999.
9. Торчинов Е.А. Введение в буддологию. СПб, 2000.

Методический сборник

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК**

Ответственный за выпуск *T. Велижсанина*
Корректор *T. Велижсанина*

Подписано в печать 00.03.2015. Бумага офсетная.
Формат 60×84/8. Гарнитура NewtonC. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 00,00. Тираж 250 экз. Заказ 0000.

Подготовлено к печати и отпечатано
Отделом оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс: (812) 786-58-95





НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ