

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 1 (1)

Киров
2009

Главный редактор
В. С. Данюшенков,
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО

Редакционная коллегия:
В. Т. Юнзблюд,
доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора);
М. С. Судовиков,
кандидат исторических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
А. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
С. М. Окулов,
доктор педагогических наук, профессор;
В. А. Поздеев,
доктор филологических наук, профессор;
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент;
С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:
К. С. Лицарева,
кандидат филологических наук, доцент;
В. Н. Оношко,
кандидат филологических наук, профессор;
Н. И. Поспелова,
кандидат искусствоведения, доцент;
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 370-892 (научно-исследовательский отдел),
(8332) 673-674 (Издательский центр)

Редакторы: Т. Котельникова, О. Коробкова, Ю. Болдырева
Компьютерная верстка: Ю. Боброва

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Юнглод В. Т. Социокультурный смысл науки в контексте времени 6

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Шалак В. И. Протология 12

Калиниченко В. В. Заметки об интенциональности 17

Зайцева Е. А., Савченко И. А. Марксмодернизм, или Свободные рассуждения
о влиянии марксизма на концепции модернизации 25

Морозова Е. В. Социологические аспекты формирования физической культуры
современного студенчества 32

ИСТОРИЯ

Кустова Е. В. Вятский Успенский Трифонов монастырь
в первые годы советской власти 37

Ермаков А. М. «Амазонки» Третьего рейха:
корпус руководительниц Национал-социалистической женской организации 46

Рычкова О. В. Советская идеология в оценках американской прессы
в конце Второй мировой войны 56

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Осипова Н. О. Русская культура в итальянском ландшафте:
Николай Гоголь и Аполлон Григорьев 62

Лёткина Н. Н. Культурно-философские основания самосознания творца
рубежа XIX–XX вв. в России 66

Ерохина Т. И. Жизнетворчество символистов в аспекте самоидентификации 70

Киселева Н. В. Культурологический подход
к изучению искусства современными школьниками 74

ПРАВО

Аникитин А. А. Государственные должностные лица:
понятие, классификация, основные направления систематизации и унификации
административно-правового статуса 77

Ярославцева Д. К. Роль Верховного суда США
в осуществлении функции судебного контроля по вопросам толкования Конституции США 80

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Карпов И. П. Поэтика онтологической ситуации
(Л. Н. Толстой. «Война и мир». Смерть Андрея Болконского) 85

Богатырёва Н. Д. Экзистенциальный контекст
пьесы Леонида Андреева «Черные маски» 94

Березина Ю. В. Социолингвистическая характеристика немецких поселенцев
в России и в Верхнекамском районе Кировской области 100

ПЕДАГОГИКА

<i>Коршунова О. В.</i> Концепция обучения сельских школьников на основе интегративно-дифференцированного подхода	106
<i>Ашихмина Т. В., Окулов С. М.</i> О корректности эксперимента в педагогических исследованиях	114
<i>Подалова Т. В., Подалова И. В.</i> Возможности реализации компетентностного подхода в преподавании истории государства и права в юридическом вузе	121
<i>Иванова Т. А., Симонова О. В.</i> Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности	125
<i>Соловьева М. А., Григорьева С. Г.</i> Воспитание толерантности старшеклассников как социальная и педагогическая проблема	129
<i>Воронина Н. А.</i> Развитие художественной деятельности детей дошкольного возраста в различных образовательных условиях	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Мосунова Л. А.</i> О теоретических основах развития полноценного восприятия художественной литературы	136
<i>Ершова Н. Н.</i> Модель социально-перцептивной компетентности педагога	141

ПЕРСОНАЛИИ

Валентин Лаврентьевич Янин (к 80-летию со дня рождения)	145
Лия Павловна Сычугова	146
Прокашеву Алексею Михайловичу – 60 лет	147

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Поспелова Н. И.</i> О работе диссертационного совета Д 212.041.02 в 2008 году	148
<i>Чернова С. В.</i> О работе диссертационного совета Д 212.041.04 в 2008 году	150
<i>Машковцев А. А.</i> Научно-практическая конференция «Кировчане в боях за Ленинград»	152

РЕЦЕНЗИИ

<i>Рябов Ю. М.</i> Новейшая история в документальных источниках	153
---	-----

CONTENTS

- Yungblud V. T.* Sociocultural Meaning of Science in the Time Context
- Sshalak V. I.* Protologic
- Kalinichenko V. V.* Notes of Intencionality
- Zaytseva E. A., Savchenko I. A.* Marxmodernism, or Talking about marxism influence on modernization conceptions
- Morozova E. V.* The forming of physical culture of modern students: sociological aspects
- Kustova E. V.* Vyatka Dormition Trifonov cloister in the first years of the Soviet's power
- Ermakov A. M.* Third Reich «Amazonians»: Guidance Corps of National-Socialist Women Organization
- Rychkova O. V.* Soviet Ideology in American Press estimation in the End of Second World War
- Osipova N. O.* Russian culture in the Italian landscape: N. Gogol and A. Grigoryev
- Lyotina N. N.* The cultural and philosophical bases of the self-reflection of the artist in the late XIX – early XX centuries in Russia
- Erokhina T. I.* Life and creative work of symbolists from the point of view of self-identification
- Kiseleva N. V.* Culturological Approach to the Study of Art by Modern Schoolchildren
- Anikitin A. A.* Officers of state: concept, classification, main directions of systematization and unification of administrative-legal status
- Yaroslavtceva D. K.* The role of the Supreme Court of the USA in realization of function of the judicial review on questions about interpretation of the Constitution of the USA
- Karpov I. P.* The poetics of the Ontological Situation (L. Tolstoy. *War and Peace*. The death of Andrei Bolkonsky)
- Bogatyрева N. D.* The existential context of the L. Andreyev's drama "The Black Masks"
- Berezina Yu. V.* The sociolinguistic situation of the German settlers in Russia and in the Kirov-Region
- Korshunova O. V.* Conception of teaching rural students based on the integrative-differentiative approach
- Ashikhmina T. V., Okulov S. M.* On the correctness of the experiment in the pedagogical research
- Podavalova T. V., Podavalova I. V.* Possibilities of Competence Approach Realization in the Teaching of History of State and Law in Law School
- Ivanova T. A., Simonova O. V.* Structure of Students' Mathematic Competence as Part of Their Functional Competence
- Solovyeva M. A., Grigoryeva S. G.* Forming tolerance in senior pupils as a social and pedagogical challenge
- Voronina N. A.* Development of art activity of children of preschool age in various educational conditions
- Mosunova L. A.* Theoretical fundamental of development to the adequate comprehension of fiction
- Ersbova N. N.* The model of the social-perception competency of the teacher
- Pospelova N. I.* About Work of Thesis Senate D212.041.02 in 2008 y.
- Chernova S. V.* About Work of Thesis Senate D212.041.04 in 2008 y.
- Mashkovtcev A. A.* Scientific Conference "Kirovites in Leningrad Battles"
- Ryabov Yu. M.* Modern History in Documental Sources

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ

Вопрос о месте науки в структуре культурного континуума в XX в. перестал носить умозрительный характер и приобрел практическое значение. По мере распространения глобализации эта проблема приобрела не столько философский, сколько социокультурный характер.

Известный российский культуролог А. Я. Флиер отмечает, что традиционное деление культуры на материальную и духовную малопродуктивно, поскольку не позволяет предметно исследовать ее основные функциональные блоки и механизмы трансляции социально значимой информации. Более целесообразным он считает структурирование культуры по сферам жизнедеятельности на обыденную и специализированную, отмечая, что «основные функции обеих сфер культуры продолжают существовать параллельно, но в разных областях жизнедеятельности индивида» [1].

Такой подход к определению морфологии культуры позволил связать её с четырьмя основными блоками проявления человеческой активности, выделяя культуру социальной организации и регуляции; культуру познания и рефлексии мира, человека и межчеловеческих отношений; культуру социальной коммуникации, накопления, хранения и трансляции информации; культуру физической и психической репродукции, реабилитации и рекреации человека. Собственно «научная культура» помещена во второй блок, наряду с философской, религиозной и художественной культурами. Сфера специализированной научной культуры охватывает профессиональную науку, а на обыденном уровне научная культура проявляет себя через совокупность ра-

циональных знаний о мире и бытовую логику социальной жизнедеятельности.

Приведенная классификация позволяет сегментировать пространство культуры с учетом всех видов материальной и духовной деятельности человека. Она вполне «работоспособна» применительно к рассмотрению «культурных слоев», принадлежащих разным эпохам и этно-национальным сообществам. Вместе с тем, даже с учетом условности и приблизительности критериев разграничения областей социальной практики и включенных в них видов деятельности, следует признать, что науке, научному знанию, культуре научного труда принадлежит активная интегрирующая роль в рамках всего культурного континуума. Настолько активная, что границы между культурными смыслами всех четырех областей социальной практики, выделенных Флиером, становятся практически неуловимыми. Наука охватывает все эти области, она наполняет их рациональным содержанием, объясняет уже накопленный опыт, влияет на фундаментальные характеристики мировосприятия, создает новые производственные и социальные технологии, формирует актуальные «повестки дня» для всех направлений жизнедеятельности человека и, в значительной мере, определяет его стратегические цели и выбор путей и средств их достижения. При решении этих задач наука, разумеется, не одинока. Экономика, политика, искусство, религия также проявляют себя весьма активно. Однако их влияние на развитие культурных процессов несопоставимо с влиянием науки. «В нашу эпоху содержание культуры большей частью исходит от науки. Но культура не является наукой» [2], – заметил Х. Ортега-и-Гассет еще в начале 30-х гг. прошлого столетия. В наши дни эти слова звучат не менее актуально, чем семь десятилетий тому назад.

Иное, информационно-семиотическое определение культуры исходит из способности челове-

ка создавать особую, отличную от природной, среду обитания – информационную. «Культура возникает благодаря тому, что разум человека дает ему возможность особыми, неизвестными природе способами добывать, накапливать, обрабатывать и использовать информацию. Эти способы связаны с созданием специальных знаковых средств, с помощью которых информация кодируется и транслируется в социуме. Важнейшим из таких средств является вербальный язык» [3], – пишет А. С. Кармин. Иными словами, культура – это социально значимая информация, сконцентрированная во множестве «текстов» [4]. Далеко не все «тексты» имеют научное происхождение. Мифология, религия, искусство создают собственные «тексты», принципиально отличающиеся от научных. Специфика научной информации в её рациональности, проверяемости, доказуемости и универсальности: «Если бы истины науки признавались таковыми только для определенной культуры, наука была бы невозможной. Культурный контекст имеет значение для понимания истории науки, но, как правило, исчезает при её логико-методологическом обосновании. Научные выводы значимы для человека любой культуры...» [5]

Таким образом, научное знание, всегда развиваясь в определенной культурной среде и имея четкую социальную мотивацию, следует собственной логике развития. Ортега-и-Гассет пишет: «Науку не тревожат наши срочные нужды: у нее есть свои. Поэтому она бесконечно специализируется и дифференцируется, поэтому она не завершается никогда. Но культура не сдается перед жизнью как таковой и должна быть в любой момент системой целостной, всесторонней и четко структурированной. Она – план жизни, путеводитель по лесу существования» [6].

Оппозиция ролей культуры («интеграция») и науки («дифференциация») составляет лишь часть

сложных взаимоотношений этих важнейших сторон бытования человека, их, так сказать, первый, или нижний, слой. Если культура создает «план жизни» сегодняшнего дня, охватывая культурные тексты, доступные конкретным социальным сообществам, то наука, в силу своей универсальности, формирует глобальные тренды эволюции человечества и варианты выбора направлений развития. В этом смысле она определяет контуры будущего для всей цивилизации.

Другая сторона взаимоотношений культуры и науки лежит в плоскости определения ценностей. Доиндустриальные общества ориентировались преимущественно на традиции, утвердившиеся благодаря накоплению опыта и его воспроизводству. Индустриальный и постиндустриальный уровни развития цивилизации всецело ориентированы на научную рациональность, производство новых знаний и инновации. Этим обстоятельством во многом объясняется то внимание, которое уделяется в последние десятилетия организации институтов развития инновационной среды, научно-исследовательской деятельности и образовательным системам, соответствующим ценностным эталонам инновационно-ориентированных обществ [7]. Примеры Финляндии, Южной Кореи, Ирландии, Бразилии и некоторых других стран, сумевших за короткий срок по уровню развития высокотехнологичного и наукоемкого производства встать вровень с ведущими державами мира, в этом отношении являются наиболее поучительными.

Новые знания, получившие распространение благодаря популяризации научных достижений, и утвердившийся инновационный стиль мышления, безусловно, обновили культурный фон регионов, вступивших в постиндустриальную эпоху. Стержнем этого процесса является образование. В первую очередь – образование высшее. Именно университеты генерируют значительную

часть научных открытий и транслируют информацию о них в социальную среду.

Современные университеты России имеют серьезный научный потенциал, позволяющий решать актуальные (с учетом их культурной, образовательной и научной миссии) и перспективные задачи. Еще в феврале 2006 г. была утверждена «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года». Эта стратегия была подтверждена на собрании научно-педагогической общественности в Белгороде в ноябре 2008 г. В логике этой стратегии развивается научная жизнь университетов. Заложённая в ее основу инновационная парадигма, безусловно, является ответом на глобальные вызовы, прежде всего ресурсного и технологического характера. Для России, с её преимущественно мобилизационной экономикой, зависимой от сырьевых отраслей, такая стратегия кажется безальтернативной. Однако призывы к инновационному развитию не должны носить одностороннего, половинчатого характера.

Проблемы современного развития страны носят не только национальный, но и общецивилизационный характер. К тому же, наряду с научно-технологическими параметрами, они имеют сугубо социальные грани.

Констатации того, что задачи науки состоят «не в подтверждении теории, а в улучшении человечества» [8] регулярно звучат из уст ученых, политиков и общественных деятелей на собраниях самого различного уровня. Решение этой задачи не может ограничиваться только технологическими рецептами. Признание того факта, что в начале XXI в. человечество переживает переход к постиндустриальному этапу своего развития, предполагает определение идеалов и ценностей, соответствующих новому состоянию общества. Системная оценка феномена постиндустриальности предполагает постижение меня-

ющихся характеристик людей и обществ, столкнувшихся с неизбежностью преодоления пограничных барьеров. Для многих регионов России эта проблема усугубляется тем, что входив в постиндустриальный мир, наполненный новыми информационными текстами, им приходится не из индустриального, а из доиндустриального, традиционного состояния. Изучение культурной специфики этих регионов и конкретизацию динамики социальных характеристик населяющих их сообществ следует считать важнейшими функциями гуманитарных наук. Без своевременного и качественного выполнения этой масштабной работы любые инновационные импульсы рискуют оказаться малопродуктивными.

Известный петербургский философ М. С. Каган следующим образом охарактеризовал смещение доминант в развитии науки, происходящее в последние десятилетия: «Конец XX века отмечен приоритетом самого сложного объекта познания – человека, который объединяет в своем сложнейшем бытии и биологические и социологические законы, и специфические законы духовной жизни, которые только ему свойственны. Поэтому утверждение, что XXI век – век господства гуманитарного, антропологического знания, основывается не на наших благих пожеланиях или самовлюбленности, а на том, что человеческая мысль поднялась до возможности познания самого сложного объекта из всех существующих в мире – познания самого себя» [9].

Этот вывод сегодня кажется чрезмерно оптимистичным. Естественные и точные науки по-прежнему развиваются гигантскими темпами. Их продвижению способствует появление многочисленных новых научных центров в самых разных уголках планеты. Высокая мотивированность ученых, работающих в этих отраслях наук, поддерживается быстро прогрессирующей инновационной индустрией и повышенным внимани-

ем со стороны государства и бизнеса. Это означает, что «культурные тексты», рождающиеся в современном мире, все более интернационализируются и концентрация научной компоненты в них становится все более очевидной. Данное явление стало одной из наиболее заметных граней глобализации. В то же время именно глобализация максимально заостряет проблему социокультурного смысла науки, поскольку, с одной стороны, выносит на поверхность культурные различия различных этносов, народов и регионов и делает необходимым совершенствование способов межкультурной коммуникации. С другой стороны, возрастающая наукоемкость культурных текстов провоцирует разрыв между высокой динамикой техногенной и информационной сред и относительной статикой собственно социальной среды. Внутри же конкретных сообществ по-новому формируется и визуализируется демаркация между элитарной и массовой культурами и её носителями. Указанные факторы свидетельствуют о том, что век антропологического знания еще не наступил, но их осознание должно стать необходимой предпосылкой для успехов гуманитарных наук.

История развития человечества хранит многочисленные примеры вовлечения различающихся, порой антагонистических культурных миров в общие процессы, охватывающие различные сферы жизни – религию, политику, искусство, производство. В этом смысле распространение христианства, колонизация мира европейцами или промышленная революция конца XVIII–XIX вв. – явления одного порядка, носившие глобализационную направленность. То, что мы сегодня называем глобализацией, действительно является «все-го лишь эпизодом исторического процесса, хотя и качественно-своеобразным, как и вся история» [10]. Однако «глобализация в культуре никогда не бывает тотальной, она протекает по опреде-

ленным каналам, а остальные слои системы культуры могут развиваться независимо от неё» [11]. На современном этапе таким каналом является научное знание.

Наука является важным стимулом и регулятором универсализации многих социальных процессов в мире. Эта роль ей досталась, прежде всего, благодаря способности производить ин-формацию, имеющую объективную значимость для всего человечества. Внедряя результаты открытий в культурные тексты, она влияет на всю систему социально значимых координат. Однако наука не всесильна. Абсолютизация ее возможностей ведет к сайентизму – превращению научного эксперимента в самоценность, подавляющую духовные устремления людей. Гуманизация самой науки не единственный, но очень важный инструмент её самоограничения.

Другой аспект проблемы воздействия науки на социальную среду вытекает из специфики самой науки. Как уже отмечалось, науке свойственна бесконечная специализация и дифференциация. Это проявляется через выделение все новых отраслей и направлений научной деятельности, в том числе и в смежных областях познания. Одним из результатов этого процесса является формирование научных школ. В отечественном науковедении под научной школой понимают «сообщество ученых разных статусов, компетенции и возраста, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы». Выделяются и такие признаки научной школы, как традиция мышления, наличие оригинальной концепции у научно-исследовательского коллектива, особый стиль мышления, особая научная атмосфера, способность генерировать новые идеи [12]. Можно сказать, что отличитель-

ной характеристикой научной школы является уникальная культура научного труда.

От зрелости и продуктивности научных школ зависят и масштабы инноватики, и весомость научных открытий, и, как следствие, содержание культуры, уровень жизни, качество образования. Петербургские ученые В. В. Лаптев и С. А. Писарева справедливо отмечают, что к началу XXI в. широко «развернулись процессы индустриализации науки, в основном благодаря усилению ее профессионализации. Таким образом, современная наука развивается в рамках специально организованных научных исследований» [13]. Именно так – «специально организованных». «Управление знаниями», «экономика знаний», «научная и образовательная инноватика» – все эти понятия появились главным образом благодаря «индустриализации науки» и распространению на нее внимания со стороны государственного менеджмента.

Таким образом, уникальность научных школ, их особенность и неповторимость рано или поздно вступают в противоречие с интегрирующей, уравнивающей волей государства. Есть ли в этом столкновении признаки конфликта? Очевидно, есть. Наука нацелена в будущее, она стремится к изучению фундаментальных законов развития природы, общества и человека в большей степени, чем к получению прямого экономического эффекта, она заинтересована в полной свободе доступа к информации. Государство, напротив, озабочено, прежде всего, проблемами сегодняшнего дня, планирует свою политику так, чтобы как можно быстрее вернуть вложенные в научные исследования средства, и обеспечивает соблюдение государственной тайны в области науки и новых технологий. При этом и представители государственной власти, и ученые уверены, что именно они наилучшим образом обеспечивают интересы общества. Указанный конфликт,

однако, не носит тотального характера. Попытки его преодоления имели и имеют место и с той и с другой стороны: государство – через меры по поддержке отдельных научных школ, наука – через выполнение государственного заказа.

В истории XX в. были моменты, когда от деятелей науки, лучше других понимавших опасности техногенной цивилизации в условиях разобщенного мира, требовалось большое мужество, для того чтобы выступить против господствующих политических доктрин, напрямую обращаясь к народам и к своим зарубежным коллегам с призывами к демократизации политических режимов и гуманизации науки. Пример академика А. Н. Сахарова можно считать наиболее ярким, но отнюдь не единичным. Еще в июле 1946 г. в Лондоне состоялась учредительная Генеральная ассамблея Всемирной федерации научных работников (ВФНР). Её первым президентом стал Ф. Жолио-Кюри. Во время «холодной войны» многие ученые прилагали усилия, чтобы между научными сообществами двух противостоящих блоков поддерживался диалог. Среди них были Бертран Рассел, Эрик Буроп, Пьер Бикар, Роберт Ротблат. Благодаря их усилиям в 1957 г. возникло Пагуошское движение (по названию деревни в Канаде, где состоялось первое заседание инициаторов этого движения). Идея ответственности ученого перед обществом является руководящей в деятельности этого движения [14].

Дифференциация и интеграция – явления взаимосвязанные. Интеграционные процессы свойственны самой науке, которая, однако, организует их, как правило, без привлечения административных средств. Главным инструментом сохранения единства научного пространства являются знания, ценности и смыслы, внесенные в культурные тексты, транслируемые в социум. Новые смыслы рождаются в каждой точке пересечения информационных потоков, что

«создает плюрализм культур в одной культуре, где собственные традиции могут самым неожиданным образом сочетаться с импортированными» [15]. Чем более наукодержимым является информационный поток, тем выше его интегрирующий потенциал, тем естественнее происходит его восприятие за пределами одной национальной культуры и превращение в достояние всей цивилизации.

Первоначально такой культурный синтез происходит на уровне элит и только затем получает массовое распространение. Сегодня вряд ли кто-то, кроме узких специалистов, скажет, кто именно изобрел компьютер или сотовый телефон, хотя эти изобретения вместе с их коммуникационными возможностями прочно вошли в культуру современного общества, постепенно утвердившись практически во всех его сегментах, в том числе социальных, национальных, расовых, имущественных. Задачу осуществления этого культурного синтеза, гарантирующего воплощение социокультурного предназначения науки, во многом решают современные университеты. Успехи университетских сообществ в решении этой задачи во многом зависят от того, удастся ли им, как научно-образовательным центрам, сохранить себя и в качестве культурно-ориентированных сообществ.

Примечания

1. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М., 2000. С. 134–135.

2. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Alma Mater. Вестник Высшей школы. 2006. № 8. С. 50–51.

3. Кармин А. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 53.

4. Там же.

5. Межуев В. М. Современное знание о культуре. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. С. 11–12.

6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. С. 51.

7. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 20.

8. Вершбоу А. Роль международного сообщества в становлении и развитии исследовательских университетов в России // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: материалы рос.-амер. науч. конф., 4–6 апреля 2004 г., г. Москва. Тверь, 2005. С. 19.

9. Каган М. С. Принципы гуманитарности в культуре XXI века // Дни науки в Университете. Избранное. СПб., 2007. С. 123.

10. Устюгова Е. Н. Глобализация и культура: исторический контекст // Философские науки. 2005. № 12. С. 57.

11. Там же. С. 62.

12. Богословский В. И., Извозчиков В. А., Потемкин М. Н. Наука в педагогическом университете: Вопросы методологии, теории и практики / под ред. В. И. Богословского. СПб., 2000. С. 117.

13. Лаптев В. В., Писарева С. А. Современные диссертационные исследования в сфере образования: гуманитарные основания оценки качества. СПб., 2008. С. 51.

14. Поиск. 2007. 25 мая. № 21. С. 4.

15. Устюгова Е. Н. Указ. соч. С. 58–59.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 16

В. И. Шалак

ПРОТОЛОГИКА*

Рассматривается вопрос о возможности создания протологика как теории оперирования объектами мысли. Отличительной чертой протологика является то, что ее язык изначально не фиксирован, и логический субъект способен расширять его посредством операции определения. Имеет место теорема о полноте, из которой следует, что в протологике представимы все эффективно вычислимые функции арифметики.

We consider possibility to create of protologic as theory of thought objects and rules for dealing with them. It is an essential feature of protologic that its language initially is not fixed, and the logic subject is capable to expand it by means of operation of definition. The theorem of completeness from which follows, that in protologic can be represented all effectively computable functions of arithmetics takes place.

Ключевые слова: логика, протологика, следование, определение, комбинатор, язык, вывод.

Keywords: logic, protologic, consequence, definition, combinator, language, deduction.

1. Общая мотивация

Время от времени в работах разных авторов проскальзывает мысль о том, что может существовать теория оперирования с объектами мысли, которая по своей природе гораздо более фундаментальна, чем современная логика. Для ее обозначения иногда используют термин *протологика*. Но никто не знает, что это такое.

«Идея создания теории о мыслях, объектах мысли, и о том, как они сочетаются друг с другом, завораживает. Если логика является наукой о правильном оперировании с объектами мысли, то эта теория должна быть частью или даже введением в логику – протологикой» [1].

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 08-03-00173а

ШАЛАК Владимир Иванович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник сектора логики Института философии РАН
© Шалак В. И., 2009

Оглядываясь назад, можно предположить, что в XX в. наиболее близко к ее построению приблизились М. Шейнфинкель [2], Х. Карри [3] и А. Черч [4].

«Сейчас уже очевидно, что в комбинаторной логике мы имеем дело с понятиями такой степени общности, которые ранее не рассматривались. Поэтому ни интуиция, ни опыт не могут служить нам помощниками. Задача комбинаторной логики – исследовать эту новую область и выработать новые интуиции. Достичь этого мы можем лишь путем проб и ошибок» [5].

Мир, с точки зрения современной логики, есть совокупность объектов, находящихся в тех или иных отношениях. Любые научные концепции, если мы хотим, чтобы они получили строгое выражение и обладали доказательной силой, должны быть представлены в этих терминах. Современная классическая логика – это всего лишь общая теория отношений. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на определение ее языка и модели.

Философам лучше, чем кому-либо, известно, что форма и содержание взаимосвязаны. Если форма фиксирована, то далеко не всякое содержание может быть в нее вложено. Современная логика фиксирует и обосновывает уже имеющиеся формы рассуждений, но совершенно не учитывает конструирующей способности человеческого разума, благодаря которой эти формы когда-то были созданы.

Логика по самому своему предназначению не должна навязывать никаких предпосылок об устройстве окружающей нас реальности. Она должна быть всего лишь инструментом в руках добросовестного исследователя. Допущения могут приниматься в рамках конкретных теорий, но не в логике. От нее требуется быть свободной не только от конкретного содержания, но и от конкретных форм, которые всегда относятся к прошлому опыту и не гарантируют, что и всякий будущий опыт может быть выражен с их помощью.

2. Протологическое следование

Великая сила языка, как инструмента познания, заключается в том, что он позволяет нам оперировать объектами внеязыковой реальности на знаковом уровне. Это оперирование можно представить как цепочку переходов от одних выражений языка к другим. Очевидно, что в про-

цессе манипулирования языковыми выражениями связь между ними и объектами внеположной реальности не должна теряться. Это является условием правильности нашей языковой деятельности. Одни переходы между выражениями обосновываются уже известными или только предполагаемыми свойствами соотнесенных им объектов. Другие – получают обоснование благодаря свойствам самого языка. Их логическим обоснованием является понятие следования. В самом общем виде его можно определить следующим образом:

Из посылок Σ следует выражение A , если и только если существует правило R , которое позволяет на основании значений посылок Σ определить значение выражения A .

Сформулированная таким образом идея рассуждения не нуждается в уточнении того, о каких конкретно языковых выражениях идет речь, какова природа соответствия между этими выражениями и внеязыковой реальностью, что из себя эта реальность представляет. Принимаются всего лишь две предпосылки: существует язык, в котором имеются различные выражения, и существует некоторое соответствие между выражениями языка и внеязыковой реальностью. Под ней не обязательно понимать одну лишь физическую реальность. С равным правом ею может быть, например, совокупность мыслимых идеальных объектов.

В силу общности нашего определения будем называть его *определением протологического следования*, а совокупность свойств, которыми оно обладает, – *протологикой*.

Первое свойство достаточно очевидно:

2.1. *Если выражение A уже содержится среди посылок Σ , значения которых известны, то тем самым известно и значение A .*

Второе свойство позволяет строить цепочки переходов от одних выражений к другим. Рассуждения могут состоять из нескольких шагов, если между ними имеется связь.

2.2. *Если существует правило R , которое позволяет на основании значений посылок Σ определить значение выражения A , и существует правило Q , которое позволяет на основании значения A определить значение выражения B , то последовательное применение этих двух правил R и Q позволит на основании значений посылок Σ определить значение B .*

Справедливость первых двух свойств обоснована самим определением протологического следования, но если ограничиться только ими, полученная в результате протологика окажется слишком бедной. Она будет адекватна языку, содержащему лишь простые выражения. В каче-

стве примера можно привести язык, состоящий из одних индивидуальных констант. С его помощью мы можем только именовать объекты и ничего более. Мы пока не учли тот очевидный факт, что язык, наряду с простыми, может также содержать сложные выражения, значения которых определяются значениями составляющих их более простых выражений.

Третье свойство. Пусть A и B – два выражения языка. Из них мы можем составить более сложное выражение (AB) . Если мы знаем значения A и B , то мы можем определить значение (AB) . Это свойство имеет место не по причине конкретной семантики выражений языка, а по причине принятого допущения, что значение более сложного выражения определяется значениями составляющих его частей.

2.3. *Если из посылок Σ следует A , и из Σ следует B , то из Σ следует (AB) .*

Для нас совершенно не важен семантический смысл операции взятия двух выражений в скобки. Он может быть любым. Из любых двух выражений может быть построено более сложное. Появляется желание возразить, что в естественном языке это правило нарушается, так как не любые два его выражения можно соединить в произвольном порядке и в результате получить новое осмысленное выражение. Но дело в том, что субъект, пользующийся протологикой, еще не приступил к познанию окружающего мира. Для него Аристотель еще не родился и «Категорий» не написал. Если говорить в современных логических терминах, все выражения его языка принадлежат к одному типу. Любое их разделение на типы может быть основано на принятии некоторых гипотез, мы же хотим построить логику, которая свободна от них. При этом, конечно же, не должна исключаться возможность провести разделение на типы в будущем. Но это в будущем, которое для субъекта протологики пока не наступило.

Четвертое свойство. Логический субъект, оставаясь в рамках языка, обладает еще одной важной способностью. Если построено некоторое сложное выражение, которое представляет особый интерес, он может запомнить его, воспользовавшись для этого операцией явного определения.

«В логике определением (дефиницией) называют логическую процедуру придания строго фиксированного смысла языковым выражениям (терминам языка)» [6].

Одними из самых простых и распространенных являются так называемые *явные* определения. Они имеют следующую лингвистическую форму:

$$A \equiv_{\text{def}} B$$

Левая часть этого выражения, обозначенная буквой А, называется *определяемым* (дефиниендумом), а правая часть, обозначенная буквой В, – *определяющим* (дефиниенсом). Символ \equiv_{def} «указывает, что принята конвенция считать, что выражение А означает то же самое, что и выражение В» [7].

В левой части определения обязательно присутствует новый так называемый *определяемый термин*, который вводится в язык, расширяя его. Это позволяет избежать ситуации, когда обе части представлены уже существующими выражениями. Тогда введение определения было бы равносильно принятию некоторых ограничений на возможные интерпретации языка.

Поскольку введение явных определений не влечет за собой принятия каких-либо предпосылок, расширим наше определение протологического следования.

Из посылок Σ и определений Δ следует заключение А, если и только если существует правило R, которое позволяет на основании определений Δ и значений посылок Σ определить значение заключения А.

Правая часть явного определения обычно имеет отличную и более сложную структуру, чем левая. Определяемый термин – это не просто новая константа языка. За ним закрепляется значение *быть кодом структуры дефиниенса определения*, которое не зависит от возможной интерпретации языка и является личным знанием логического субъекта.

2.4. *Если T – определяемый термин, введенный одним из определений Δ , а Σ – множество посылок, то из Δ и Σ следует T.*

Пятое свойство. Коль скоро левая и правая часть определения означают одно и то же, мы можем воспользоваться этим при построении рассуждений, свободно заменяя одно другим. Это свойство хорошо известно.

«Явные определения обладают одним замечательным свойством – определяемые и определяющие части могут в любом контексте замещаться друг на друга, то есть для них верно следующее правило:

$$\frac{C \equiv_{\text{def}} D, K[C]}{K[D/C]},$$

называемое правилом замены по дефиниции. ...Это правило позволяет использовать явные определения в процессах дедуктивного вывода» [8].

Обоснование данного правила считается настолько очевидным, что обычно его даже не приводят. С использованием правила замены часто строят свои рассуждения люди, даже не знакомые с тем, что такое логика.

Так как, согласно правилу замены, значение выражения $K[D/C]$ совпадает со значением $K[C]$,

это позволяет нам сформулировать еще одно свойство протологического следования.

2.5. *Если из посылок Σ и множества определений Δ , содержащего $C \equiv_{\text{def}} D$, следует выражение $K[C]$, то из Σ и Δ будет следовать выражение $K[D/C]$.*

Может показаться, что введение определений и правило их замены не дадут нам ничего принципиально нового. Действительно, если рассматривать явные определения чисто экстенционально, то значение левой части всего лишь совпадает со значением правой. Но дело в том, что помимо значений обе части явных определений обладают еще и структурой. Заменяя в ходе рассуждения определяемое на определяющее, мы оперируем не со значениями выражений, а со сложными языковыми структурами, и в этом смысле переход, совершаемый от одного выражения к другому, на символическом уровне не является тождественным.

Логический субъект, оставаясь в рамках языка, открывает в себе способность конструировать сложные иерархические структуры. Они, будучи продуктом творческой активности субъекта, но принадлежа исключительно языку, способны процветать на любой опыт. Статус этих структур в языке аналогичен статусу теорем логики.

3. Формальное построение протологики

Чтобы глубже проанализировать свойства протологики, нам понадобится строго определить ее язык и правила вывода.

3.1. Исходные символы языка

1. Var – множество переменных.
2. $Const = \emptyset$ – множество констант.
3. \equiv_{def} – символ для введения определений.
4. $), ($ – скобки.

3.2. Термы

1. Если $x \in Var$, то x – терм.
2. Если $c \in Const$, то c – терм.
3. Если X и Y – термы, то (XY) – терм.
4. Ничто другое термом не является.

Поскольку при нашем определении термина он может содержать много скобок, будем для облегчения восприятия по возможности опускать лишние скобки, предполагая их ассоциацию влево. Например, терм $((((X)Y)Z)U)$ после опускания скобок может быть записан просто как $XYZU$, а терм $((X(YZ))U)$ примет вид $X(YZ)U$.

3.3. Соглашения

1. Будем использовать символ \equiv для обозначения графического равенства термов как языковых выражений.

2. Посредством $T[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n]$ будем обозначать результат *одновременной подстановки* термов Z_1, \dots, Z_n в терм T вместо всех вхождений переменных x_1, \dots, x_n , определяемый следующим образом:

- a. $x_i[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n] \equiv Z_i - 1 \leq i \leq n$
- b. $y[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n] \equiv y$ где y – атомарный терм, отличный от $x_i, 1 \leq i \leq n$
- c. $(XY)[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n] \equiv (X[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n])(Y[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n])$

3. Посредством $X\{T\}$ будем обозначать терм X с выделенным конкретным вхождением в него терма T .

4. Посредством $FV(T)$ будем обозначать множество всех переменных, входящих в терм T .

Кроме термов, объектный язык содержит конструкции, называемые определениями. Необходимо обратить внимание на то, что определения принадлежат не метаязыку, а именно объектно-му языку.

3.4. Определения

1. Если T – терм и $FV(T) \subseteq \{x_1, \dots, x_n\}$, то $Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T$ – определение, где D – новая константа.

2. Ничто другое определением не является.

Принятие определения и введение в язык новой константы D влечет за собой расширение множества правильно построенных термов. Принимаем дополнительные соглашения.

3.5. Соглашения

1. Пусть Δ – некоторое множество определений. Посредством $\text{Const}(\Delta)$ будем обозначать множество всех констант, введенных определениями Δ , т. е. $\text{Const}(\Delta) = \{D : Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T \in \Delta\}$.

2. Посредством $L(\Delta)$ будем обозначать множество всех правильно построенных термов в языке с $\text{Const} = \text{Const}(\Delta)$.

Для построения рассуждений в протологии будем использовать следующие четыре правила.

3.6. Правила вывода

$$\text{R.1 } \frac{X, Y}{XY}$$

$$\text{R.2 } \frac{FV(T) \subseteq \{x_1, \dots, x_n\}}{Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T} \quad D - \text{новая константа языка}$$

$$\text{R.3 } \frac{Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T}{D}$$

$$\text{R.4 } \frac{Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T, X\{DZ_1 \dots Z_n\}}{X\{T[Z_1/x_1, \dots, Z_n/x_n]\}}$$

Теперь мы должны сформулировать понятие вывода из посылок.

3.7. Вывод из посылок (\vdash)

(\vdash)-Выводом из конечного множества посылок $\Sigma \subseteq L(\emptyset)$, являющихся термами, называется непустая конечная последовательность $\langle E_0, \dots, E_n \rangle$ термов и определений, каждый член которой либо является элементом Σ , либо получен по правилам R.1-R.4 из предшествующих термов и определений последовательности.

Запись $\Sigma \vdash E_n$ будет означать, что существует (\vdash)-вывод $\langle E_0, \dots, E_n \rangle$ из множества посылок Σ , где E_n является либо термом, либо определением.

Требование к посылкам $\Sigma \subseteq L(\emptyset)$ означает, что они могут быть любыми термами, построенными в языке с пустым множеством констант. Далее мы можем вводить в язык посредством определений новые константы, расширяющие наш язык, и использовать их при построении вывода.

Поскольку правило R.2 является беспосылочным, если дан некоторый вывод $\Sigma \vdash X$ терма X из множества посылок Σ , мы можем переставить все применения правила R.2 в начало вывода, сохранив при этом их прежнюю очередность. Результирующая последовательность определений и термов также будет удовлетворять определению вывода терма X из посылок Σ . Это наблюдение позволяет определить новое понятие вывода терма X из множества определений Δ и множества термов Σ .

3.8. Согласованное множество определений

1. Пустое множество определений является согласованным.

2. Если множество определений Δ согласовано, то множество определений $\Delta \cup \{Dx_1 \dots x_n =_{\text{def}} T\}$, где $T \in L(\Delta)$, но $D \notin L(\Delta)$, также является согласованным.

3. Ничто другое согласованным множеством определений не является.

3.9. Вывод из определений и посылок (\gg)

(\gg)-Выводом терма X_n из согласованного множества определений Δ и конечного множества термов $\Sigma \subseteq L(\Delta)$ называется непустая конечная последовательность $\langle X_0, \dots, X_n \rangle$ термов, каждый член которой либо является элементом Σ , либо получен по правилам R.1, R.3 и R.4 из предшествующих термов последовательности и определений Δ .

Запись $\Delta; \Sigma \gg X$ будет означать, что существует (\gg)-вывод терма X из согласованного множества определений Δ и множества посылок Σ . В тех случаях, когда множество определений Δ фиксировано и это не может вызвать недоразумений, мы будем использовать сокращенную запись $\Sigma \gg X$. Дополнительным отличием (\gg)-вывода является то, что в качестве посылок разрешается брать термы в языке $L(\Delta)$, а не $L(\emptyset)$.

3.10. Теорема. Для любого множества определений Δ существует такой терм Y и множество термов \mathcal{S} , что (\gg) -вывод Δ ; $\mathcal{S} \gg Y$ не имеет места.

Например, если $x, y \in Var$, $\mathcal{S} = \{(xy)\}$ и $Y \equiv x$, то для любого Δ (\gg) -вывод Δ ; $\{(xy)\} \gg x$ не имеет места. Эта теорема говорит о том, что протологика нетривиальна.

Нам необходимо также ответить на вопрос, насколько полна протологика. Представимы ли в ней все возможные протологические рассуждения в смысле нашего определения следования? Проблема в том, что доказательство этого не может быть дано в привычных нам терминах семантической полноты, так как понятие модели отсутствует. Существование модели лишь подразумевается, но ничего конкретного мы о ней сказать не можем. Логический субъект пока что не приступил к познанию мира и даже не категоризовал. Поэтому мы пойдём по другому пути, приняв допущение, что всякое протологическое рассуждение должно быть алгоритмически эффективным. То есть если один логический субъект провел некоторое рассуждение, то и любой другой субъект может провести его, чтобы убедиться в правильности. Это является необходимым условием интересубъективности протологики. Если мы покажем, что всякое эффективное рассуждение представимо в протологике, то тем самым установим ее полноту независимо от будущего понятия модели.

Для решения этой задачи мы возьмем исчисление редукций комбинаторной логики Шейнфинкеля-Карри [9], в которой, как известно, выразимы все рекурсивные функции, и покажем, что всякая доказуемая редукция представима некоторым (\gg) -выводом в протологике.

4. Исчисление редукций комбинаторной логики CL

4.1. Язык

1. Var – множество переменных.
2. K, S – атомарные комбинаторы.
3. $), ($ – скобки.

4.2. Термы

1. Если $x \in Var$, то x – терм.
2. K и S – константные атомарные термы.
3. Если X и Y – термы, то (XY) – терм.
4. Ничто другое термом не является.

Терм, составленный лишь из константных термов K и S , будем называть *комбинатором* и выделять в тексте жирным шрифтом. Как и в случае протологики, при опускании в терминах скобок предполагается их ассоциация влево.

4.3. Редукции

1. Если X и Y – термы, то $X \geq Y$ – редукция.
2. Ничто другое редукцией не является.

4.4. Аксиомы

- CA.1 $X \geq X$ для атомарных термов X
 CA.2 $KXY \geq X$
 CA.3 $SXYZ \geq XZ(YZ)$

4.5. Правила вывода

- CR.1 $X \geq Y \Rightarrow XZ \geq YZ$
 CR.2 $X \geq Y \Rightarrow ZX \geq ZY$
 CR.3 $X \geq Y, Y \geq Z \Rightarrow X \geq Z$

4.6. Определение доказательства

Последовательность редукций $\langle R_1, \dots, R_n \rangle$ называется доказательством, если для любого $i \leq n$ редукция R_i либо является аксиомой, либо получена из предшествующих редукций последовательности по одному из правил вывода. В этом случае редукция R_n называется доказуемой.

Имеет место следующая теорема.

4.7. Теорема о полноте протологики

Пусть $\Delta = \{Kxy =_{\text{def}} x, Sxyz =_{\text{def}} ((xz)(yz))\}$. Тогда, из множества определений Δ и множества термов $\{X_1, \dots, X_n\}$ (\gg) -выводим терм Y , если и только если в комбинаторной логике для некоторого комбинатора H доказуема редукция $HX_1 \dots X_n \geq Y$.

5. Заключительные замечания

За простотой формулировки теоремы о полноте кроется довольно интересное следствие, которое позволяет по-новому взглянуть на программу логицизма в обосновании математики. Дело в том, что язык протологики не содержит никаких дескриптивных терминов с фиксированной интерпретацией. Поскольку операции введения и устранения определений справедливо считаются логическими, то отсюда следует, что из одних лишь никак не интерпретированных переменных исключительно логическими средствами мы можем определить *число ноль*, *функцию «следования за...»* и все остальные *вычислимые функции арифметики*. Они существуют не потому, что мы постулируем арифметические структуры, а потому, что они уже имплицитно содержатся в языке, и мы с помощью операции определения всего лишь делаем их явными. Поскольку протологику можно рассматривать как глубинное ядро любого языка, *арифметика является априорной языковой структурой*, существование которой совершенно не зависит от конкретных моделей и интерпретаций.

Может показаться, что построенная нами протологика чересчур экзотична. На это можно возразить следующим образом.

ЗАМЕТКИ ОБ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ*

Протология является в первую очередь инструментом теоретического исследования глубинных возможностей языка для оперирования с объектами мысли. В той или иной форме и степени полноты эти возможности присутствуют в языках всех культур. Вместе с тем четыре правила протологики допускают более общую интерпретацию, чем просто языковая.

Правило R.1 представляет нашу способность к конструирующей деятельности. Это способность из двух языковых выражений составить более сложное, способность помыслить два объекта мысли как один, способность совершить конкретное физическое действие.

Правило R.2 представляет не просто способность к введению в язык сокращений для сложных термов, а нашу способность к обобщениям, введению абстракций и идеализаций.

Правило R.3 говорит о нашей способности к теоретической деятельности. Введенные нами абстракции и идеализации сами становятся объектами мысли. Платоновский Сократ ищет определения красивого кувшина и красивой лошади, чтобы прийти к идее красоты самой по себе.

Правило R.4 представляет нашу способность к вычислениям, частным случаем которых являются привычные дедуктивные рассуждения. Теория вычислений и теория дедукции – это есть теория применения данного правила.

В своей совокупности четыре правила представляют нашу способность к *интеллектуальной познавательной деятельности, осуществляемой с помощью языка*» [10].

Примечания

1. Engeler E. (et al) *Combinatory Programme*. Birkhauser, 1995.
2. Schonfinkel M. *Über die Bausteine der mathematischen Logik*. *Mathematische Annalen*, 92 (1924). 305–316.
3. Curry H. B. *Grundlagen der kombinatorischen Logik*. *American Journal of Mathematics*, 52:509–536, 789–834, 1930.
4. Church A. *A set of postulates for the foundation of logic*. *Annals of Mathematics*, 33:346–366, 1932.
5. Curry H. B., Hindley J. R., Seldin J. P. *Combinatory Logic*, volume 2, 1972. С. 14.
6. Бочаров В. А., Маркин В. И. *Основы логики*: учебник. М.: Космополис, 1994. С. 197.
7. Там же. С. 201.
8. Там же. С. 207.
9. Curry H. B., Feys R. *Combinatory Logic*, volume 1. Amsterdam, 1958.
10. Бочаров В. А., Маркин В. И. Указ. соч. С. 9.

В статье анализируется одно из ключевых понятий феноменологической философии – интенциональность и показывается, какие трудности возникают при точном следовании тезису Гуссерля «К самим вещам!».

In the article one of the basic concepts of phenomenological philosophy – intencionality is analyzed and it is shown, what difficulties appear when one Husserl's thesis “Zur Sache selbst” follows.

Ключевые слова: феноменология, предметность сознания, метаязык, язык-объект, интенциональность, синтез, символ.

Keywords: phenomenology, concreteness of consciousness, meta-language, language-object, intencionality, synthesis, symbol.

Феноменологическая теория провозглашает едва ли не основным своим приемом описание, она изначально нацелена на поиск описуемых «вещей», которые лежат в основе ее положений, относящихся как к предмету, так и к методу. А если такие вещи не усматриваются, то их в этой функции замещают сами предметы и методы. Это означает, что выдвигаемый Гуссерлем «принцип всех принципов» [1] должен действовать как в сфере языка-объекта, так и для метаязыка. Скажем, феноменологическая редукция выступает исходно как особое переживание, отвечающее тому удивлению, которое, по Аристотелю, определяет свой собственно философский исход. И уже на последующих шагах редукция получает статус особой сложной процедуры или метода. Иначе говоря, феноменологическая редукция должна быть дескриптивно развернута, предъявлена, так сказать, для всеобщего пользования, – разумеется, за соответствующую плату – не только нахождением в состоянии «любви к мудрости», но и большим «химическим» интересом к самостоятельным опытам с сознанием.

Но в феноменологии дело придания подобного статуса описанию усугубляется тем, что и содержательные высказывания относительно самих процедур или методов должны быть описаниями того, что дается непосредственно или – в «оригинально дающей интуиции». Последнее есть

* Статья подготовлена доктором философских наук М. И. Ненашевым на основе материалов из архива В. В. Калиниченко.

следствие особого проекта феноменологической теории в соответствии с лозунгом «Zur Sache selbst» [2], – и как раз это накладывает особое требование к методу: его конструктивизм относительно предмета должен быть нулевым, метод не должен нарушать самоданности предмета, того, что дается в оригинально дающей интуиции. Но описать то, что не обладает характером конструкции, затруднительно.

Кроме того, есть и еще одна трудность: эти феноменологические дескрипции не могут быть описаниями внешних предметов. Вот вам резкая, с характерной для феноменологической речи М. Шелера смещенностью или расфокусировкой смыслов вопроса и ответа, формулировка: «...Метод, в соответствии с которым подлинные сущности и сущностные взаимосвязи предъявляются для усмотрения, состоит в следующем: если возникает вопрос, является ли нечто данное *подлинной сущностью*, то очевидно, что если оно действительно – сущность, то любая попытка “наблюдать” это данное невозможна уже потому, что для того, чтобы сообщить наблюдению определенную направленность на объект и его содержание, уже должно существовать как предпосылка экземплифицирующее видение этой данности в объекте» [3]. Иначе говоря, мы усматриваем то, что (подобно платоновской идее) невозможно наблюдать впрямую, а следовательно, невозможно и описать. Платон это иногда все же делал поэтическим языком мифа. Но феноменологи ученые строгие, они истинные позитивисты. Тогда в чем суть феноменологических дескрипций? – Они, как известно, всегда суть описание того, *как* нечто (сущность или категория) усматривается, описание переживаний и их интенционального состава.

Отсюда следует особое затруднение для феноменологии – ответить на вопрос: «переживание – чего?». А если запретить такого рода вопрос с «реалистическим оттенком», сославшись на то, что феноменолог имеет дело исключительно с ноэтическим содержанием, – то тот же вопрос вернется в метаязыке или саморефлексии феноменолога: а как мы усматриваем нечто по составу в самом переживании?

И если здесь мы не найдем (или не «положим») чего-то самоданного, значит и «принцип всех принципов» не будет принципом для «первого лица», принципом для того, кто его формулирует. А такая забавность ситуации несовместима с серьезностью феноменологии или, по крайней мере, ее создателя. Поэтому Гуссерль столь скрупулезно исследует понятие акта, вводя много соответствующих различий, и отгораживает себя от платоновского «реализма идей» [4]. Отсюда можно усмотреть и особую заботу феноменологии: свести, по возможности, к нулю кон-

структивизм своих описаний. Следовательно, эта забота направлена на «заметание» следов оппозиции язык–метаязык: описание в принципе не должно быть метаязыком, в противном случае это означало бы, что оно не описывает, а задает, проектирует то, что еще только подлежит описанию, в то время как первое слово здесь должно принадлежать «видящему зрению».

* * *

Язык, которым пользуется рефлексия, всегда есть метаязык (обратное не всегда верно). Так, когда мы в рефлексии выделяем наши собственные действия в качестве субъектов, усматриваем (не наблюдаем) «от первого лица» наши собственные «способности», такие, как мышление, восприятие, воображение, память и т. д., то все эти «вещи», по меньшей мере, определяют допустимую «грамматику» предметного языка или языка-объекта. В данном случае, например, мы можем сказать: «вспомненное мною сейчас не может быть сейчас воспринято» и т. п. Однако ясно, что далеко не все случаи «правил грамматики» соответствуют рефлексивно выделяемым предметам, т. е. требуют для своей интерпретации обязательной реконструкции (или псевдореконструкции) действия субъекта как условия своей реализации в осмысленной речи.

Это смешение не хаотично, оно может подчиняться своим правилам, так сказать, «локальной грамматике», и это не просто факт полисемии, но особое использование знаков, при котором движение в одной знаковой системе (или квазисистеме) замещает движение в другой [5]. По аналогии с «синестезией» здесь можно говорить о своего рода *синсемии*, но лучше оставить старый термин, имея в виду под эстетикой «эстетическое осуществление», форму письма, – как это понимал М. М. Бахтин в «Авторе и герое эстетической деятельности». Поэтому, говоря в дальнейшем о синестезии, мы будем иметь в виду этот смысл.

По сути, речь идет о том, что в роли средства анализа языка-объекта метаязык «имеет дело» с собственными производными, а не с чем-то «другим», и поэтому функция «быть средством анализа» предполагает некое самоотчуждение метаязыка или предметизацию его семантических структур, и эта предметность должна онтологически быть «на равных» с предметами или персонажами сюжетных предметных пространств языка-объекта. Например, если мы в рефлексии выделяем воспоминание в отличие от воображения, то предметизация осуществляется за счет интерпретации этих актов действия как способностей, присутствующих человеку, субъекту. Тогда мы говорим: он вообразил, или вспомнил, – на самом же деле или, с точки зрения феноменологической установки, вовсе не очевидно, что состояние сознания этого

субъекта сопровождается рефлексией, где различается воображение и память, и вообще не очевидно, что данное различие разрешимо в предметном, в данном случае антропологическом, уровне, на уровне «работы способностей».

В то же время считается, что имеются данности, которые уже в семиотическом плане вызывают представление именно о сознании и являются символами сознания, в онтологическом же плане именно сознание является символом, вызывающим наши состояния, в которых мы «имеем» содержание отмеченных данностей. Именно поэтому мы *можем описывать не само сознание, но нашу работу с ним*. Здесь мы имеем в виду идеи работы М. Мамардашвили и А. Пятигорского «Символ и сознание» [6].

Но это значит, что феноменология с ее ориентацией на «оригинально самоданное» в принципе не может быть теорией сознания. А в плане стратегии она не может быть трансцендентальной, но только сугубо реалистической (в смысле реализма Платона), – что и было характерно для феноменологии геттингентской школы, особенно для Адольфа Райнаха.

Язык «описания сознания», согласно авторам «Символа и сознания», есть *метаязык* относительно того языка, в котором говорится нечто о «самом сознании». Поэтому всякая «теория сознания» может быть только метатеорией. Это обстоятельство делает проблематичным некоторые принципы и толкования феноменологического подхода к сознанию, где существенным предположением является то, что в феноменологическом опыте мы можем «иметь дело» именно и непосредственно с сознанием.

Отмеченной особенностью, подобно сознанию, обладают, очевидно, всякие *тотальные* для нас предметы. Тотальность означает, что «жизнь» этих предметов является условием возможности нашего осмысления любых предметов (в том числе и тотальных). Они, таким образом, не только суть априори всякого нашего разума, но всякое наше разумение есть в каком-то смысле «продолжение» или одно из осуществлений их собственной «жизни». Потому относительно такого рода предметов мы не имеем никакой точки вне-находимости, которая бы позволила развернуть познавательную стратегию. Последний признак, собственно, ставит под вопрос саму возможность называть их предметами. Мы, однако, будем называть их предметами в особом смысле, или квазипредметами, – опять же следуя терминологии «Символа и сознания».

Эти предметы познаются в непрямом опыте. Такую особенность фактически и выделяют авторы «Символа и сознания», когда говорят: мы можем иметь дело не с самим сознанием, но только с тем, как мы работаем с ним. Хотя здесь и

возникает вопрос, каковы основания считать, что мы можем работать именно с сознанием, если признаем при этом невозможность данности сознания? Ответ может быть не феноменологический, а прагматический, без ссылки на какое-либо «объективное положение дел»: мы относим определенного рода работу именно к работе с сознанием потому, что тем самым мы идентифицируемся с определенной культурной традицией, или: мы поступаем так, поскольку тем самым подтверждаем определенные сложившиеся этические ценности или антропологические предположения.

Иначе говоря, когда мы говорим, что «работаем с сознанием», и при этом можем иметь в качестве данности саму работу, то интенциональный предмет всегда *подразумевается*, пусть даже речь в терминологии Гуссерля идет о пустой интенции.

Можно согласиться с таким ответом, только заметив: когда говорится о непосредственно жизненной непереживаемости сознания, то имеется в виду, – если вспомнить феноменологический «принцип всех принципов» и принять феноменологический язык, – что в интенциональном составе предметности сознания или нозетическом составе – в данном случае – сознания, постигающего сознание (или в составе предметности, которая относится к сознанию как знак или симптом последнего, или как знак указанного рода тотальных предметов), нет ничего оригинального данного или данного собственной персоной (Selbstgegebenen), ибо этот состав конструируется, а не дается в интуиции. Эта предметность, относящаяся к тотальности, всегда есть некий «осадок» самой тотальности, эффект ее действия в нас, а не эффект нашего действия в отношении ее. (В соответствии с тем, что данность для Гуссерля – это, прежде всего, данность в интуиции, «списанной» в конечном счете с восприятия) [7]. Такая привязка к восприятию для Гуссерля, по-видимому, отвечала тому, что только относительно восприятия можно говорить о максимальной «пассивности», или рецептивности, сознания и потому сводить момент конституирования к минимуму, – в то время как для других видов когнитаций трудно говорить о минимальности конституирования, а стало быть, и о «максимальности» возможной дескрипции.

В этом плане необходимо различать данность предмета – и данность рефлексивной предметности. Интенциональная структура сознания, или интенциональное переживание, – это в принципе рефлексивные структуры, – и это не то, что можно было бы назвать оригинально данным. Эти структуры могут конкретизироваться, отличаясь друг от друга в зависимости от того, с каким модусом предметности имеет дело феномено-

лог, – скажем, в восприятии мы можем иметь дело с оригинально данным (одна, видимая сторона объемного предмета) и можем, таким образом, «переживать» эту данность. Однако нужно держать во внимании то, что сами эти отличия вторичны или чисто номинативны: они дублируют отличия первичные (или более первичные), а именно, отличия самих когитаций (восприятия, памяти, воображения и т. д.). В то время как в рефлексии феноменолог реконструирует интенциональную структуру этого переживания (например, восприятия), оригинальность данности именно восприятия неизбежно испаряется, ибо рефлексия есть всегда последствие – в данном случае последствие восприятия.

Но в таком случае, на какое «оригинально данное» опирается сама феноменологическая конструкция интенциональности сознания? Если теперь вернуться к феноменологическому возражению против утверждения о непредметности или непереживаемости сознания, и если не ограничиваться чистыми дефинициями, которые нередко совершаются неявно и меняют смысл слов и терминов, – то нужно иметь в виду, что сознание, о котором идет речь в метатеории и которое не может быть дано оригинально, – все же фиксируется в своем бытии и необходимости нашей с ним «встречи» как в нем находящихся и рефлектирующих. Это означает, что есть данности, которые указывают на существование сознания. Это означает также, что «само сознание» не есть только конструкт определенного языка или исторической культуры. Философия метатеории, таким образом, разделяет известную нововременную ориентацию на сознание и субъект в принципе. Вопрос о том, что может, а что не может быть дано оригинально, «собственной персоной», и это вопрос о символе и вопрос о границах самой феноменологии.

Каким образом можно совместить интенциональную предметность сознания и то, что «само сознание» не может быть непосредственно жизненно пережито? Интенциональная предметность (она же, как мы пытаемся показать в данной статье, есть и квазипредметность – в терминологии метатеории) – это предметность в переживании, схватываемая через рефлексия интенционального акта, – но не переживаемая предметность. И «само сознание» только в этом смысле может быть интенциональным предметом. Тогда каким образом можно различить по «интенциональным характеристикам» предметы, которые могут и которые не могут быть непосредственно жизненно пережиты? Ответ: это различие вообще не может быть схвачено в терминах интенциональности, и, следовательно, лежит за пределами феноменологической теории. Ибо интенциональная предметность – это предметность сознания

как таковая. В ее терминах специфика предметности не тематизируется. Можно сказать и иначе: тематизация конкретных предметностей требует дополнительных средств, – это могут быть и дополнительные смыслы и значения, добавляемые *ad hoc* к самим интенциональным структурам. Эти дополнительные смыслы и различия или даже типология требуют многого, внефеноменологического языка. Это может быть язык древней или новой традиции, или язык архетипов или культуры.

Но я признаю законность вопроса о том, какая принимаемая типология в принципе может быть релевантна феноменологической теории, какая типология допустима в терминах интенциональных, ноэтико-ноэстетических структур, и в частности, тот же вопрос возникает, как это мы увидим ниже, уже в самом феноменологическом языке – как вопрос о параллелизме ноэтического и ноэстетического анализов.

Вопрос в том, насколько *феноменологически релевантно* различие таких когитаций, как восприятие, воспоминание, воображение и т. п. Или иначе: может ли феноменология реконструировать эти когитации как различные именно на основании феноменологических принципов, и, следовательно, снять их метаязыковой характер, превращая из символов наших состояний в знаки описаний наших состояний?

Казалось бы, Гуссерль движется точно в русле метатеории «Символа и сознания». Но он делает исключение, по крайней мере, для одного предмета – самого сознания и благодаря отождествлению: сознание и есть поток интенциональных переживаний. А сами переживания (значит и сознание) можно описывать, и они даются в оригинальной интуиции. Но ведь переживание – всегда я-переживание, переживание от первого лица. Когда я совершаю редукцию, добираясь до сознания, то, во-первых, редукция не принадлежит к числу простых когитаций и, стало быть, она не может составлять оригинально дающую интуицию. Во-вторых, в редукции происходит смена переживаний и, следовательно, смена Я «в сторону от» эмпирического Я, или смещение по мере символизации Я, которое выпадает в осадок рефлексии, – вплоть до трансцендентального Я, конечно не того, живого Я, которое остается тем же самым и которому все равно что переживать.

Хорошо известно и многократно описано отличие гуссерлевской трактовки интенциональности от трактовки Brentano и Meinong. Основным недостатком этих трактовок Гуссерль считал то, что предметные различия в контексте интенциональных отношений заключались все же именно в различии предметов. Гуссерль же последовательно стремился изгнать всякие остатки натурализма. Он понял, что интенциональная

связь не существует отдельно от сознания и предмета, – хотя об этом догадывался и Brentano, однако до конца извлечь все следствия здесь ему помешали психологистические отождествления. Гуссерль считал, что есть нечто единое (поток переживаний, жизнь сознания), а интенциональность может характеризовать сущность именно внутренней связности этого единого потока, а не «психические феномены» в их отличие от «физических». Разрывать эту связность можно только находясь в «естественной установке» – и то совершая некоторое насилие над языком, ибо естественная установка не нуждается в слишком радикальном различении «естеств», поскольку все они в конечном счете уравниваются в бесконечной связной цепи каузальных связей. Наоборот, выделение тотально имманентной сферы чистого потока интенциональных переживаний благодаря «очищающей» редукции, оставляющей сущий мир как он есть, в то же время впервые создает возможность, – хотя только возможность – языка «строгой философии» как наиболее, по убеждению Гуссерля, ответственного человеческого дела.

* * *

...Есть в мире зрелище, сродни фокусу, от которого трудно отвести взгляд: возникновение органической формы из «ничего», или метаморфозы форм. Можно описать состав семени и знать силы, которые приведут в движение обмен веществ, впитывание химических соединений, ведущее к разложению семени и возникновению взрослого растения. Но невозможно понять, где находится это взрослое растение на стадии семени, невозможно понять, как из движения обмена постоянно складывается «интеграл» растения, который направляет укладкой и пригонкой частей, до того ничего «не знающих друг о друге».

Говорят: «происходит синтез», «переход количества в качество» или работает «жизненная сила». Но эти выражения не следует понимать как «метафизические» характеристики того, что происходит (в противном случае мы одно неизвестное заменяем другим). Это прежде всего характеристики самой нашей речи о происходящем, т. е. это элементы метаязыка относительно первичного языка, на котором мы говорим про обмен веществ и сил. Что значит здесь «дополнительность» и почему первичный натурный план нуждается в дополнении? Дополняя, мы фактически вводим новый (мета)язык, устанавливающий смыслы происходящего, или устанавливающий отношения наблюдаемых движений к смыслу происходящего. Этот смысл есть интуиция органической формы. Синтез как такая характеристика устанавливает смысловую связь между

языком естественных вещей и процессов и нашей интуицией органической формы.

Разрыв между этой интуицией целого и «естественным ходом вещей», равно как необходимость первого для телеологии осмысленности второго, – все это само по себе загадочно. Этот разрыв принудителен не менее чем подобное же отношение между чувственностью и рассудком.

«Синтез» лишь по естественной близорукости может быть отнесен к натурному или вещному составу происходящего. На самом же деле это – характеристика особого представления, удерживающего вместе природу (или, точнее, содержание наших представлений о природе, включающих и условия «природы» как особой идеи, лежащей в основе науки) и нашу интуицию органического. (К такого рода «синтетическим» понятиям принадлежит, например, и «генетический код» или «информация» – метапонятия, неразложимые в терминах молекулярной биологии.) «Синтез» – это попытка скользить по поверхности одного только языка преодолеть пустой, непредметный зазор нашего разумения. «Синтез» – это принципиально термин метаязыка. Синтез в таком значении не противопоставляется «различию». Он не «раньше» и не «позже» различия, он не «более» и не «менее» изначален, чем различие, ибо все зависит от ранга рефлексии относительно места аккомодации нашего зрения: замечаем ли мы движение веществ (если вернуться к нашему примеру) или сам синтез; более того – зависит от последовательности смены таких аккомодаций. Например, понять, что, собственно, различалось, мы можем как раз «после» синтеза. Но «синтез» исключает понимание в качестве синтеза этих различий.

Синтез есть языковой феномен. Он принадлежит метаязыку. Интенциональность есть иное название синтеза. Интенциональное представление-определение сознания – это попытка изначально синтетическая, попытка схватить феномен сознания как целостное образование, эйдос, как мета- или квазипредмет. Интенциональность – это метаязыковой феномен. Это язык символический. Интенциональность переводит нас в феноменологическую установку, она предполагает редуктивную, а не предметную интерпретацию. Всякая предметная интерпретация топологична. Понятие интенциональности атопологично. На это указывает постоянная борьба или даже путаница у Brentano и Гуссерля с топологией. Чего стоят усилия по поводу выяснения отношений, что во что включается, и с этой собственно целью вводимые различия и оппозиции ноэзиса, ноэмы, интенционального предмета и т. д., – разъяснения смысла интенциональной предметности. Парадокс, однако, коренится в том, что это полагается, будто это именно предметность.

Но это не предметность, – так же, как и чистые созерцания Канта не созерцания. Язык реагирует на «предметность» и протаскивается топология. Но это парадоксальный, атопологический предмет, ибо это чистый смысл. Смысл и сознание релевантны по своей атопологичности. Это еще наследие Декарта. Можно, конечно, говорить о слабой топологичности или об «особом» пространстве, но это иное направление различий.

«Различие» (множественность как таковая) нейтрально относительно принадлежности языку-объекту или метаязыку, ибо оно вообще есть внеязыковый феномен и потому не может иметь априорного или апостериорного значения. Когда мы относим оппозицию априорного – апостериорного к языковым феноменам (т. е. к формам выражения предметов), это означает, что сама оппозиция всегда относится к порядку речи. И обратно, если мы полагаем «различие» не имеющим значений в рамках этой оппозиции – это означает, что оно фиксирует некое «положение дел».

Здесь мы можем наблюдать интересный семантический эффект, который выше мы уже отмечали синестезией. Он имеет место, когда оппозиции, члены которых относятся к разным языковым уровням, а именно к метаязыку и языку объекту, «опускаются» в один, а именно, объектный уровень языка. Так происходит, когда мы образуем оппозицию «синтез – различие»; здесь метаязыковость первого члена в принципе исключает разрешимость этой оппозиции в такой прагматике речи, которая озабочена натурными или деятельностными представлениями, где возникают вопросы о том, что «первично» или «более изначально» – синтез или различие, – как в семантическом, так и во временном смысле, – в речи, которая вообще озабочена, кроме описания происходящего, вопросами «что на основе чего происходит».

Если мы «погружаем» синтез в предметные структуры языка-объекта, то эта предметность получает новую структурацию, которую и называют *телеологией*. Телеологию можно называть натурным рудиментом интенциональности, понимаемой метатеоретически. Рудиментом, – ибо здесь «испарилась» такая существенная характеристика интенциональности, как принципиальная осмысленность, или ноэватический смысл интенционального предмета, испарился ноэзис как некое «действие», конституирующее синтез, а не ноэму; и мы называем этот рудимент натурным, ибо ноэватика свелась к «силе», действующей из определенного топоса – куда нацеливает телос.

Испарившееся, в свою очередь, связано с отнесенностью интенциональности к сознанию. Телеологическая связь не предполагает, что дви-

жущееся к (точнее «по») своему телосу «знает» об этом и это «знание» каким-то образом существует отдельно от самого движения. (Впрочем, у Гуссерля вводится различие пассивной и активной интенциональности. Первая могла бы быть отнесена к телеологии.)

Сама натурность телеологии может выражаться в том, что телос представляется в виде некоей квазиестественной или «внутренней формы» («силы», как мы уже сказали, или энтелехии, энергеи. Поэтому Г. Шпет был проницателен, когда в «Явлении и смысле» выделял для феноменологии «третью интуицию»).

Телос в таком представлении получает как бы однородные характеристики с тем, для чего он является целью. Если мы говорим, что зрелое растение как внутренняя форма движет и направляет рост, или когда мы говорим, что движение роста стремится к чему-то, «имеет что-то в виду» – то это всегда метафоры или наслоение метафор. Натуральная, или действительная, данность здесь не содержит ничего, что бы устанавливало легитимность такого языка. Таким образом, можно сказать, что телеология – это способ понимания нашего непонимания синтеза.

В случае же интенциональности и в силу ее отнесенности к сознанию предполагается, что «внутри» интенциональной связи имеется такой центр, которому дан (или отнесен) интенциональный предмет: последний «имеется в виду» из этого центра (Я-сознания). Интенциональность и есть такое отнесение, или «имение в виду», более того, это есть внутреннее отношение: оно имеет место всегда уже после синтеза (Гуссерль подчеркивал: интенциональность нельзя понимать как связь могущих существовать и отдельно друг от друга элементов). Интенциональность, собственно, и вводится как выражение особого синтеза, изначально присущего сознанию, или «психическим феноменам». Интенциональность как таковая принадлежит метаязыку. Но, понимаемая как сущностная характеристика сознания или ментальных феноменов, как их внутренняя форма, интенциональность манифестирует особый проект исследования, условием которого как раз и является перевод интенциональности из статуса метаязыка в язык «происходящего», язык, посредством которого предполагается объяснить синтез сознания и предмета, или описать предметный состав сознательных явлений.

Телеология не относит внутреннюю форму, или «проект целого», к какому-либо выделенному элементу из синтезируемого многообразия. Равным образом можно было бы сказать, что такие выражения, как целое «имеет в виду» (индуцирует нечто) синтезируемые части; или эти части «имеют в виду» целое; или ориентированы на целое, – суть метафоры. Для такого отнесе-

ния необходимо дополнить телеологию до интенциональности, восполнить ее рудиментарность. Вопрос о том, перестают ли после этого существовать отмеченные и аналогичные метафоры, далеко не тривиальный. Во всяком случае, именно под знаком этого вопроса можно понять ведущие мотивы гуссерлевских различений внутри интенционального анализа.

С другой стороны, полагание отмеченного центра в случае интенционального отношения означает заведомое выведение связуемого полюса (сознания или Я) из объектного или натурального плана: интенциональность и вводится ради того, чтобы синтезировать гилетические, предметные моменты в смысловую целостность нозмы. (Гуссерль в связи с этим различал в интенциональном содержании акта материя, или смысл, и интендируемый предмет.) И можно сказать, что уже внутри интенционального акта интенциональное отношение множится, воспроизводится в отношениях таких, например, моментов, как «смысл» («материя») и «предмет». (Материя есть то в акте, что дает ему связь с предметом в том, как дается последний.) И это далеко не единственный пример.

Эти примеры показывают нечто большее: понятие интенциональности, или интенциональное отношение, не содержит внутреннего ограничения относительно «морфологии» своего воплощения или существования. Иначе говоря, интенциональность, полагаемая как сущностная характеристика актов переживания, допускает (в принципе бесконечное) воспроизведение себя в качестве характеристики отношений уже внутри «первичной интенциональности». Речь идет не о множественности актов, а о множественности внутри акта. Такое «свойство» интенциональности обусловлено ее отмеченным метастатусом или тем, что это – характеристика сознания как ускользающего от рефлексии бытия. Это свойство как раз указывает на совпадение в «точке интенциональности» одного метаязыка, через который сознание выражается как синтез, и другого метаязыка, в котором сознание предстает как тотальность, или как «абсолютный поток сознания», по выражению Гуссерля. И как раз перевод первой множественности (интенциональных отношений внутри акта) во множественность актов как целостных «единиц» потока сознания Гуссерль пытался осуществить в работе «Феноменология внутреннего сознания-времени» – поскольку его задачей была предметизация сознания.

* * *

Интенциональность – это способ понимания нашего непонимания различия, различия сознания и предмета. Вернее сказать, интенциональность – это способ трактовки, своего рода зак-

лятия, нашей принципиальной невозможности различить сознание и предмет по их содержанию или онтологически, и тогда «интенциональность» – это попытка разрешить онтологическую проблему чисто семантически. Интенциональность в этом значении есть способ превратить проблему различия сознания и предмета в постулат. Интенциональность уже и по этой причине есть синтетическое понятие, и потому относится к метаязыку относительно того языка-объекта, в котором употребляются выражения «сознание» и «предмет».

Телеология определяет (выражает) особую структурность, или направленность движения частей к единству. Эти части (которые выражаются в языке-объекте) онтологически однородны, или однопорядковы, одноуровневые (и семантически однородны – если их брать «со стороны» языка). Иное дело в случае интенциональности. Здесь мы сталкиваемся с одной особенностью. Дело в том, что язык-объект здесь содержит слово «сознание», которое не обозначает какого-либо объекта. В силу указанных выше причин «сознание» можно описывать только в языке метатеории «Символа и сознания» Мамардашвили и Пятигорского. Последнее есть, собственно, онтологическая характеристика сознания. Сознание и предмет сознания принадлежат различным онтологическим планам или различаются по способу бытия.

Натурное погружение сознания в предметную сферу совершается у Гуссерля через категорирование сознания как интенционального переживания (за которым стоит в общем разделяемое Гуссерлем вслед за Brentano отождествление сознания и психики). Переживание и то, что переживается, благодаря интенциональной связности онтологически равнозначны. То, что переживается, и *есть* переживание, и *есть как* переживание; здесь *что* и *как* не различаются или, точнее говоря, различие не может быть разрешимо в каком-либо едино-предметном представлении. Гуссерлю требовалось здесь вводить рефлексивность, которая разрушает предметное единство представления в принципе, – и уже после этого он пытался развести предметности сознания и предметности рефлексии как онтологически равнозначные, относя их одному потоку сознания в качестве характеристик временных модусов потока интенциональных переживаний.

Здесь уместно сделать одно замечание относительно особенности трактовки сознания Кантом.

Особенностью феноменологии в ее проекте было то, что априорное полагалось, виделось именно в особой эйдетике. В отличие от Канта, трансцендентальный план анализа у Гуссерля допускает предметную развертку, различные дескрипции и

схемы. Трансцендентальный план у Канта не служит характеристикой предметов или сущностей, это – характеристика значений. Поэтому Кант нигде не *описывал*, например, пространство и время в качестве чистых форм чувственности, и более того, он нигде не описывал категорий как чистых рассудочных понятий (точнее было бы сказать, что смысл форм чувственности и категорий, смыслы априорного у Канта не есть следы описания предметов и вообще описания). Ибо здесь нет (натурных) предметов описания. И к тому и к другому он приходил косвенно, совершая своеобразную редукцию из опыта и онтики [8]. Трансцендентальное для Канта – это особое *значение* (не эйдетика, а стало быть, не опирающееся на какую-либо «оригинально дающую интуицию») – быть условием возможности опыта, – значение, остающееся после вынесения за скобки онтического состава опыта. Поэтому Кант не описывает категории, он описывает суждения и понятия. Категории как чистые формы рассудка получаются у него благодаря «усмотрению» значения (не эйдоса) в результате такой редукции, или, точнее, благодаря приданию понятиям трансцендентального значения, превращающего эти понятия в категории рассудка.

Далее, Кант вводит «простое представление» *Ich denke* (Я мыслю) и трансцендентальное единство апперцепции именно потому, что понимает: у него нет никаких оснований считать, что, опираясь на связь чувственности и рассудка в опыте, он действительно описал их синтез. Он описал, так сказать, вещный состав этого синтеза, но сам синтез требует выхода в метаязык, выражением которого и является трансцендентальное единство апперцепции или сопровождающее опыт сознание. Но сам характер этого «сопровождения» у Канта двойствен. С одной стороны, трансцендентальное единство апперцепции в своей синтезирующей функции есть некая внутренняя форма, своего рода «движущая сила» сцепления чувственности и рассудка. С другой, это в то же время есть сознание автора – Канта, схватывающего синтез как идею, телеологически ведущую его анализ и построения. У Канта как раз была органическая интуиция синтеза, только он не превращал ее в интеллектуальную интуицию, относя целиком на счет своей рефлексии или, точнее сказать, на счет практического разума.

Таким образом, Кант, в отличие от Гуссерля, условно говоря, не стремится снять метастатус сознания, погрузив последнее «в материю» чувственности, рассудка и иных выделяемых им способностей. Это позволило Канту (в отличие от Фихте и других авторов немецкого идеализма) избежать прямых анимационных метафор относительно сознания и трансцендентального субъекта и, следовательно, избежать буквального толкования такой, например, метафоры, как «опыт

сознания». Ибо опыт описывается принципиально в языке-объекте, и осуществляет опыт не сознание, а человек.

Примечания

1. Приведем его формулировку в полном виде: «Никакая мыслимая теория не может заставить нас усомниться в принципе всех принципов: любое дающее из самого первоисточника созерцание есть правовой источник познания, и все, что предлагается нам в “интуиции” из самого первоисточника (так сказать, в своей настоящей живой действительности), нужно принимать таким, каким оно себя дает, но и только в тех рамках, в каких оно себя дает. Ведь мы же усматриваем и то, что любая мыслимая теория могла бы любую из своих истин почерпнуть в свою очередь лишь в данном из самого первоисточника. А следовательно, любое высказывание, которое просто придает выражение такого рода данностям через посредство их простого эксплицирования и с помощью точно примеренных значений, не делая ничего сверх этого, действительно есть – как было сказано во вступительных словах этой главы – абсолютное начало, призванное в подлинном смысле быть основоположением, действительно есть *principium*». – Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. С. 60.

2. К самим вещам (нем.)

3. Шелер М. Феноменология и теория познания // Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 216.

4. В нашей литературе имеется беспрецедентная по своим различающим возможностям, релевантным гуссерлевским исследованиям, работа Н. В. Мотрошиловой «Идеи I Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию». М.: Феноменология – Герменевтика, 2003. Здесь, в частности, автор не менее плотно и цепко, чем Гуссерль, исследует соотношение сущности и ее данности, как его понимал сам Гуссерль, и показывает возникающие здесь трудности. Приведем цитату на с. 136: «Согласно Гуссерлю, “...нельзя отождествлять сознание сущности и самое сущность”. Положение таково: сознание сущности, дающее из самого изначального, из первоисточника – это, по терминологии Гуссерля, *идеация*, т. е. сознание спонтанное, оно *внесущностно*. А индивидуальный предмет может “являться”, осознаваться – причем без всякой спонтанной деятельности “над ним (an ihm)”. Но тогда возникает другой вопрос, неудобный для феноменологии. Не получится ли, что сущность – это фикция, вымысел, как и хотелось эмпиристам, скептикам? Гуссерль дает ответ на этот вопрос предварительный, и пока что надо признаться, не совсем удовлетворительный ответ: постижение и созерцание, “высматривание” сущностей – это изначально дающий акт, аналогом которого является не воображение, а чувственное восприятие».

5. Сами эффекты такого замещающего движения были зафиксированы и исследованы в работах Г. П. Щедровицкого и его учеников.

6. См.: Мамардашвили М., Пятигорский А. Символ и сознание. Иерусалим, 1982.

7. На это особое внимание обращает Р. Ингарден. См. его «Введение в феноменологию Гуссерля». М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.

8. Не столь давно В. Куренной обратил внимание на одну особенность трактовки трансцендентализма

Гуссерлем. «В отличие от Канта (...) его трансцендентализм не является конструктивистским. (...) Кантовский подход состоит в том, чтобы, фиксируя некий факт (например, общезначимость математики), выстроить определенную группу факторов таким образом, чтобы они предстали перед нами как “условия возможности” данного факта. (...) Гуссерлевский анализ сознания (...) воспрещает обращаться к каким-либо конструктам, руководствуясь максимальной *обращения к опыту* (хотя и опыту особого рода)». (См. Куренной В. Феноменология Эдмунда Гуссерля // Эдмунд Гуссерль. Избранные работы. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. С. 17.)

УДК 14М

Е. А. Зайцева, И. А. Савченко

МАРКСМОДЕРНИЗМ, ИЛИ СВОБОДНЫЕ РАССУЖДЕНИЯ О ВЛИЯНИИ МАРКСИЗМА НА КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ

В статье раскрывается, насколько сильным и глубоким было влияние воззрений Карла Маркса на формирование концептуальных подходов к исследованию проблем социокультурного взаимодействия.

Показано, что в течение всего новейшего периода истории научная и практическая работа Запада с «остальным миром» была сосредоточена на выполнении задачи, поставленной К. Марксом. А именно: тотальной модернизации и индустриализации, подразумевающих полное искоренение традиции.

The purpose of the article is the demonstration of Marxism influence on modernization socio-cultural conceptions.

Authors prove that the scientific and practical interaction between the West and the rest world during the XXth century was concentrated on the dissolving of K. Marx task: the total modernization and industrialization, meaning the total tradition destruction.

Ключевые слова: марксизм, марксмодернизм, социальная революция, внешняя и внутренняя модернизация, постмодерн.

Keywords: marxism, marxmodernism, social revolution, external and internal modernization, postmodern.

Современному ученому-обществовед, не усматривающему в своих размышлениях влияния идей К. Маркса, скорее всего, просто не хватает эрудиции. Те же, кто хотя бы бегло прочел с

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой связи с общественностью, маркетинга и коммуникации, декан факультета коммуникативных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева

САВЧЕНКО Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре связи с общественностью, маркетинга и коммуникации Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева

© Зайцева Е. А., Савченко И. А., 2009

десяток хороших (или не очень) работ представителей разных научных школ новейшего времени, безоговорочно признают: большинство современных научных направлений в общественных науках сложилось при безусловном воздействии идей К. Маркса. Одни научные подходы развивались как продолжение марксистской теории, другие – в противовес ей. Но, так или иначе, современная социальная наука пропитана марксизмом.

В данной статье авторы стремятся показать, что влияние Маркса на такую сферу научных интересов, как социокультурное взаимодействие, также масштабно. Особенно сильным и практически значимым оказалось влияние марксизма на теории модернизации. Связь модернизаторских и марксистских идей настолько тесна, что авторы сочли возможным ввести новый термин – марксмодернизм [1].

I. Маркс обозначает магистральный курс социокультурного воздействия Запада на традиционные общности. Основные положения марксистской теории были сформулированы в период стремительного развития капитализма и создания мировой колониальной системы. Эти два взаимосвязанных процесса определили концептуально-идеологический контекст формирования исследовательской стратегии этого периода.

В рамках классической марксистской теории и в её последующих модификациях – в идеологии социал-демократизма и большевизма – практически впервые были обозначены политические аспекты решения не только проблем колониализма, но и национальных отношений.

Поскольку в теоретико-методологическом основании марксизма лежит материалистически интерпретируемые диалектика и история, типологизация этнических общностей выстраивается в русле формационного подхода. Типы этнических образований – *племя*, характерное для эпохи первобытнообщинных отношений, *народность* – для рабовладельческой и феодальной формаций и *нация* – для эпох капитализма и социализма – классифицируются в зависимости от степени усложнения социальной организации общества. В качестве этнодифференцирующих признаков общности постулируются язык, территория, особенности психической организации, выраженной в феноменах культуры и самосознания. Для нации как наиболее сложного этносоциального образования в отличие от племени и народности характерна общность экономической жизни, формирующаяся в критический период ломки феодальных отношений и восходящего развития капитализма [2].

В марксизме этнонациональная проблематика никогда не рассматривалась как самостоятельная социальная проблема. Исходя из прин-

ципов диалектического и исторического материализма, национальные отношения в конечном итоге определяются классовыми, строятся в зависимости от классовой структуры этнических общностей. Колониальный гнет порождает национальные и антиколониальные движения, которые являются результатом эксплуатации, с уничтожением которой должны неизбежно исчезнуть и антагонистические отношения между народами [3]. Радикальным средством решения национального вопроса должна была стать пролетарская революция, рассматриваемая как стимул к постепенному сближению и слиянию наций [4].

Примечательно, что свержение колониального гнета Карл Маркс рассматривал не в рамках культурного самоопределения народов, а в контексте борьбы с господством буржуазии. Так, вполне убедительно звучит утверждение Маркса о том, что у пролетария в Англии и наемного рабочего в колониальной Индии один общий враг – английская буржуазия [5].

Самое важное, что сделал Маркс для дальнейшего развития проблемы межнациональных отношений – это соединение уже ставшего к тому времени классикой эволюционного направления с формационным подходом и теорией конфликта.

В принципе, формационный подход можно рассматривать как одну из эволюционистских схем. Только если, скажем, О. Конт и К. А. Сен-Симон в качестве основного критерия общественной эволюции рассматривали типы мышления, а Г. Спенсер – степень разнородности общества, то К. Маркс – способ производства.

Что касается теории конфликта, то традиционно, особенно в отечественном общественном сознании, ее противопоставляют эволюционной теории. На ум приходит прежде всего «школьная» оппозиция эволюционных и революционных изменений. Действительно, эволюционисты-классики считали эволюцию естественным восходящим развитием от высших форм к высшим, а разрушительные конфликты – причиной эпизодов регресса. Маркс, в принципе, не отрицал поступательный эволюционный процесс, но указывал на то, что судьбоносные перемены в общественном устройстве чаще всего сопряжены с определенной формой конфликта: революциями, опустошительными войнами, разрушениями. Так, в Европе рабство сменилось феодализмом вследствие нашествия варваров и уничтожения античной культуры. Феодализм после долгого процесса разложения подвергся окончательной ликвидации в результате буржуазных революций. И, наконец, капитализм должен был быть также низвергнут посредством социальной революции.

Как известно, основной целью развития человечества Маркс считал мировую революцию и последующее установление коммунизма во всем мире. При этом он полагал принцип смены общественных формаций неизменным. Следовательно, прежде чем перейти к более справедливому мироустройству, все общества должны пройти необходимые формационные стадии. Речь шла, главным образом, о капиталистическом этапе.

Экономическая отсталость незападных обществ, по мнению Маркса, являлась препятствием «великой социальной революции» [6] в мировом масштабе. Поэтому колонизацию и сопутствующее ей жестокое уничтожение культуры поработанных народов Маркс рассматривал как болезненные, но, вместе с тем, прогрессивные процессы эволюционного ускорения, которые буржуазия осуществляет в корыстных целях, в реальности приближая свой неизбежный конец.

В этом смысле наиболее показательны две статьи К. Маркса «Британское владычество в Индии» [7], и «Будущие результаты Британского владычества в Индии» [8], написанные для американской демократической газеты «New-York Daily Tribune» в июле 1853 г.

Маркс начинает с признания того факта, что бедствия, причиненные Индостану британцами, «неизмеримо более глубоки, чем все бедствия, испытанные Индостаном раньше» [9]. Как ни значительны были политические перемены в прошлом Индии, ее социальные условия оставались неизменными с самой отдаленной древности до первого десятилетия XIX в. Ручной ткацкий станок и ручная прялка, породившие бесчисленную армию прядильщиков и ткачей, были главными стержнями в структуре индийского общества. С незапамятных времен Европа получала великолепные ткани – продукт индийского труда – и посылала взамен свои драгоценные металлы, снабжая, таким образом, материалом местного золотых дел мастера, этого необходимого члена индийского общества, любовь которого к украшениям так велика... Британский завоеватель уничтожил индийский ручной ткацкий станок и разрушил ручную прялку. Англия сначала вытеснила индийские хлопчатобумажные изделия с европейских рынков, затем приступила к ввозу в Индостан пряжи и кончила тем, что стала наводнять родину хлопчатобумажных изделий хлопчатобумажными товарами [10].

К. Маркс убедительно показывает, как «маленькие стереотипные формы социального организма» Индостана большей частью разрушены и исчезают навсегда не столько вследствие грубого вмешательства британского налогового чиновника и британского солдата, сколько в результате действия английской паровой машины, английской науки и английской свободы торговли.

Организованные по-семейному индийские общины покоились на домашней промышленности, на своеобразной комбинации ручного ткачества, ручного прядения и ручного способа обработки земли – комбинации, которая придавала им самодовлеющий характер. Английское вмешательство, в результате которого как индийские прядильщики, так и индийские ткачи были сметены с лица земли, разрушило эти маленькие «полуварварские, полудивилизованные» общины, уничтожив их экономический базис, и таким образом произвело «величайшую и, надо сказать правду, единственную социальную революцию, пережившую когда-либо Азией» [11].

С позиций Маркса, «как ни печально с точки зрения чисто человеческих чувств зрелище разрушения и распада на составные элементы этого бесчисленного множества трудолюбивых, патриархальных, мирных социальных организаций, как ни прискорбно видеть их брошенными в пучину бедствий, а каждого из их членов утратившим одновременно как свои древние формы цивилизации, так и свои исконные источники существования, мы не должны забывать, что эти идиллические сельские общины, сколь безобидными они бы ни казались, всегда были прочной основой восточного деспотизма, что они ограничивали человеческий разум самыми узкими рамками, делая из него покорное орудие суеверия, накладывая на него рабские цепи традиционных правил, лишая его всякого величия, всякой исторической инициативы. Мы не должны забывать эгоизма варваров, которые, сосредоточив все свои интересы на ничтожном клочке земли, спокойно наблюдали, как рушились целые империи, как совершались невероятные жестокости, как истребляли население больших городов, – спокойно наблюдали все это, уделяя этому не больше внимания, чем явлениям природы, и сами становились беспомощной жертвой любого захватчика, соблаговолившего обратить на них свое внимание» [12].

Маркс полагал, что, вызывая социальную революцию в Индостане, Англия руководствовалась самыми низменными целями и проявила тупость в тех способах, при помощи которых она их добивалась. Но главный вопрос, по мнению Маркса, заключается в том, «может ли человечество выполнить свое назначение без коренной революции в социальных условиях Азии. Если нет, то Англия, несмотря на все свои преступления, была бессознательным орудием истории, вызывая эту революцию» [13]. Наконец, отмечая, что, «как бы ни было прискорбно для наших личных чувств зрелище разрушения древнего мира», с точки зрения истории, его современник имеет право воскликнуть вместе с Гёте:

Sollte diese Qual uns qualen	Если мука – не ключ отрады,
Da sie unsre Lust vermehrt,	Кто б терзаться ею стал?
Hat nicht Myriaden Seelen	Разве жизнью мириады
Timur's Herrschaft aufgezehrt?	Тамерлан не растоптал?

(Из стихотворения «К Зулейке», цикл «Западно-Восточный Диван») [14].

Таким образом, Маркс убеждает читателя, что Англии предстоит выполнить в Индии двоякую миссию: разрушительную и созидательную, – с одной стороны, уничтожить старое азиатское общество, а с другой – заложить материальную основу западного общества в Азии [15].

Британцы, пишет Маркс, уничтожили индийскую цивилизацию, разрушив местные общины, искоренив местную промышленность и нивелировав все великое и возвышенное в индийском обществе. «Страницы истории господства англичан в Индии едва ли говорят о чем-либо, кроме разрушения; их созидательная работа едва заметна за грудой развалин. Тем не менее эта работа началась» [16].

К. Маркс делает на удивление верный прогноз. Все, – говорит он, – что английская буржуазия будет, вероятно, вынуждена осуществить в Индии, не принесет свободы народным массам и не улучшит существенно их социального положения, ибо и то и другое зависит не только от развития производительных сил, но и от того, владеет ли ими народ. Но что буржуазия непременно будет делать, – это создавать материальные предпосылки для осуществления как той, так и другой задачи [17].

К. Маркс признает, что опустошительное действие английской промышленности на Индию – страну, которая по своим размерам не меньше Европы, – совершенно очевидно, и оно ужасно. Но это действие является лишь органическим результатом всей существующей системы производства. Это производство зиждется на всеильном господстве капитала. Централизация капитала совершенно необходима для существования капитала как независимой силы.

Буржуазный период истории, согласно Марксу, призван создать материальный базис нового мира: с одной стороны, развить мировые сношения, основанные на взаимной зависимости всего человечества, а также и средства этих сношений; с другой – развить производительные силы человека и обеспечить превращение материального производства в господство при помощи науки над силами природы. Буржуазная промышленность и торговля создают эти материальные условия нового мира, подобно тому как геологические революции создали поверхность земли. Лишь после того как великая социальная революция овладеет достижениями буржуазной эпохи, мировым рынком и современными произво-

дательными силами и подчинит их общему контролю наиболее передовых народов, – лишь тогда человеческий прогресс перестанет «уподобляться тому отвратительному языческому идолу, который не желал пить нектар иначе, как из черепов убитых» [18].

Итак, основа марксизма – экономический детерминизм. В контексте интересующей нас тематики он выражается не только в первичности экономики по отношению к другим сферам общественной жизни, но и в возможности и необходимости жертвовать культурой ради экономического развития. Именно эта ключевая идея легла в основу концепций модернизации.

Марксистские идеи создают основу для формирования теорий модернизации. Под несомненным влиянием марксизма, из которого была исключена проблема классового антагонизма, на Западе возникли теории модернизации. В западной социологии теория модернизации была и во многом остается господствующей аналитической парадигмой объяснения глобального процесса, в ходе которого традиционные общества достигают состояния модерна (*modernity*). Модернизаторские концепции возникли еще в период существования колониальной системы, но не утратили силу и после ее распада.

Согласно общепринятому мнению, одним из первых концепцию модернизации обосновал американский социолог Д. Лернер в работе «Исчезновение традиционного общества» [19]. Лернер указывает, что достижение состояния модерна традиционными обществами осуществляется в четырех направлениях: политическом, культурном, экономическом и социальном.

В исследованиях теоретиков модернизации (Д. Лернера, Л. Гринфилд, А. Смита и др.) содержатся основные социологические характеристики процесса модернизации, указывается на ее неизбежность, всеобщность и прогрессивность.

Согласно устоявшейся точке зрения, модернизация всегда исходит от западного общества и направлена на незападные общности. Модернизация может быть внешней и внутренней. Отличие здесь носит преимущественно географический характер. *Внешняя модернизация* выходит за исконные границы западного государства, охватывает чаще всего заморские территории и выражается прежде всего в их *индустриализации*. *Внутренняя модернизация* выражается в унификационных процессах внутри индустриально развитых обществ, направлена в первую очередь на нетитульные этнокультурные общности и имеет своей целью их *ассимиляцию* и уподобление доминирующей культуре.

В исследованиях Д. Лернера [20], С. Холла (в соавторстве с Б. Гибеном [21–22]), Л. Гринфилда [23] и Р. Арона [24–25] анализируются

процесс внешней модернизации, его перспективы и результаты. Согласно основным положениям из работ, если человечество во всем мозаичном многообразии своих расовых и этнических составляющих представляет единое целое (ступеньки в единой эволюционной лестнице), движущееся в одном цивилизационном направлении, то «отсталость» одних народов должна быть ликвидирована в процессе «научения» более продвинутыми в культурном отношении странами. Иными словами, «отсталые» народы должны просто «европеизироваться».

Внутренний аспект модернизации изучался в контексте национализма [26] и построения нации-государства. Общей целью внутренней модернизации считалось преодоление отсталости и традиционных установок этнических субкультурных групп внутри национального государства. Основная стратегия модернизации в данном случае – приведение всех культурных сегментов национального государства к единому стандарту, заданному титульным государствообразующим этносом, как правило, наиболее развитым в социально-экономическом плане и сосредоточившим в своих руках политическую власть. Ученые исследовали определенные стороны процесса внутренней модернизации. В итоге сформировались ее экономические (А. Смит [27–28], Э. Геллнер [29–30], Т. Нэйрн [31–32]), политические (Дж. Брейи [33] и М. Манн [34]) и культурологические (культурно-ассимилятивные) (Б. Андерсон [35]) теории. Совокупное содержание указанных теорий показывает, как в результате модернизационных процессов экономически отсталые общности, лишённые представлений о демократии и свободах, отягощенные грузом устаревших ценностей, не укладывающихся в рамки современных норм, вливаются в индустриально-развитое общество граждан, разделяющих единые культурные символы и установки.

Отметим, что в концепциях внутренней модернизации культурному фактору уделяется гораздо больше внимания, нежели в концепциях внешней модернизации. Здесь речь идет об аккультурации этнических сегментов общества в рамках общей культурной парадигмы, т. е. об **ассимиляции**.

Известный и проверенный способ распространения культуры ядра – **манипуляция культурными символами и ценностями**, особенно через **средства массовой информации**. Очевидно, что все это становится возможным в условиях всеобщего владения официальным языком и единой школьной системы, существенно сужающей различия в социализации молодежи отдельных групп. Особенно важна активная роль властей в утверждении общей политической культуры. Контроль над информационными сетями позволяет им оп-

ределять цели, укладывающиеся в общенациональную парадигму, повышать статус и расширять сферу влияния власти и вообще манипулировать массами, используя развитую технику массового внушения [36].

Во второй половине прошлого столетия некоторые теоретики модернизации поспешили опровергнуть свою приверженность к марксистскому наследию. Так, было выдвинуто мнение, что в рамках теории модернизации социальное и культурное изменение анализируются исключительно в категориях *современный* и *традиционный*. Однако у Маркса эти категории тоже встречаются (в том же «Британском владычестве»), но на фоне идей классового антагонизма не выглядят как ключевые. Самюэл Хантингтон, который в тот период еще не был знаменитым автором идеи «цивилизационного разлома», писал, что еще в начале 70-х гг. прошлого столетия прочие категории: демократия, олигархия и диктатура, либерализм и консерватизм, тоталитаризм и конституционализм, социализм, коммунизм и капитализм, национализм и интернационализм – все были отодвинуты на задний план теоретического мышления, а на передний план выдвинулись *современность* и *традиционность*, ставшие отражением Великой дихотомии между остальными обществами – дихотомии, определявшей образ мышления в развитых странах Европы и Америки в течение ста с лишним лет [37].

Итак, мост из «отсталости» в «современность» лежит через модернизацию. С. Хантингтон называет девять главных характеристик модернизации, которые он обнаруживает в явном или скрытом виде практически у всех авторов, работающих в данной области.

Революционность, ибо процесс модернизации предполагает кардинальный характер изменений, радикальную и тотальную смену всех институтов, систем, структур общества и человеческой жизни.

Комплексность, так как модернизация не сводится к какому-то одному аспекту, одной стороне, одному измерению общественной жизни; она охватывает общество полностью.

Системность, потому что изменения одного фактора, одного фрагмента системы побуждают и определяют изменения в других факторах и фрагментах; в результате происходит целостный системный переворот.

Глобальность. Зародившись когда-то в Европе, модернизация приобретает ныне глобальный размах. Все страны были когда-то традиционными, все страны ныне либо стали современными, либо находятся в процессе движения к этому состоянию.

Протяженность. Хотя модернизация революционна по масштабам изменений, но не делается

в одночасье. Темпы изменений сейчас возрастают, но все равно модернизация требует времени, она происходит в течение жизни нескольких поколений.

Ступенчатость. Все общества, модернизируясь, должны пройти одни и те же стадии. Сколько каждому обществу осталось идти по пути модернизации, зависит от того, на какой стадии оно находится, когда начинает модернизационный процесс.

Променсация. Традиционных обществ много, и все они разные; у них одно общее – то, что они не современные. Современные общества в основных своих структурах и проявлениях одинаковы.

Необратимость. На этом пути могут быть задержки, частичные отступления, снижение темпов и т. п. Но все это частности; главное же в том, что, начавшись, модернизация не может не завершиться успехом.

Прогрессивность. Хотя на пути может быть много зла и страданий, в конечном счете все окупится, так как в модернизированном современном обществе неизмеримо выше культурное и материальное благополучие человека [38].

Анализ этих девяти характеристик модернизации позволяет обнаружить, что Хантингтон, никогда не считавший себя марксистом, концептуально не так уж далек от основ марксистского учения. Такая характеристика модернизации как *революционность*, вероятно, не нуждается в обосновании своей связи с марксизмом. Комплексность и системность – также производные учения К. Маркса. *Ступенчатость* – вариант формационного взгляда на историю. Что уж говорить о *прогрессивности* как о возможности жертв и насилия ради прогресса? Некоторое сомнение может вызвать такая характеристика модернизационного процесса, как *протяженность*, но у Хантингтона она прописана настолько вяло, что вполне компенсируется *революционностью*.

В данном случае самое время вспомнить высказывание Дж. Гэлбрейта о том, что Маркс является «слишком крупной фигурой, чтобы целиком отдать его социалистам и коммунистам...» [39]. Таким образом, если отойти от стереотипов и понять, что классовая борьба является основополагающим, но не единственным концептуальным началом учения Маркса, то станет ясно, что теория модернизация – одна из ветвей, активно развивавших это учение в XX в.

И поэтому мы полагаем, что магистральную западную парадигму социокультурной проблемы можно назвать МАРКСМОДЕРНИЗМОМ. Этот термин так же точен, как и красив.

Как самый яркий представитель экономического детерминизма К. Маркс в оппозиции традиции и современности был безусловно на стороне

последней. Никакие потери, прежде всего духовные, культурные не могли стать препятствием индустриального развития «отсталых» обществ.

Если К. Маркс, будучи сторонником насильственной индустриализации обществ, все же признавал, что она влечет за собой жестокие утраты в плане культуры, то концепции модернизации намного более оптимистичны. Их авторы считали необходимым условием модернизации отказ народа от традиционной культуры и не видели в этом никакой жертвы, очевидно, не считая традиционные культуры ценностью.

В целом модернизаторские концепции видели в модернизации лишь позитивное влияние на традиционные культуры. Результатом модернизации считался экономический рост и развитие гражданского общества и правового государства в традиционных обществах. Культурная унификация рассматривалась как благо. В оппозицию модернизаторским концепциям развивались т. н. теории зависимого развития, в которых взаимодействие современного и традиционного общества не выглядит так радужно.

Был ли Ленин марксмодернистом? В нашей стране марксистское учение традиционно воспринимается в контексте марксизма–ленинизма. Поэтому может показаться странным, почему, рассуждая о Марксе и его наследии, о Ленине мы до сих пор не упомянули.

Действительно, на Западе же имена Ленина и Маркса не ставятся в один ряд. Так, вопреки расхожему мнению, интерес к работам К. Маркса на Западе никогда не остывал, и в наши дни он особенно популярен. О наследии В. И. Ленина такого сказать нельзя [40].

Закономерно возникает желание получить ответ на вопрос: а был ли Ленин марксмодернистом? А именно, как Ленин относился к проблеме культурных жертв ради индустриального прогресса?

Безусловно, Ленин и его соратники были самыми верными адептами марксизма. Поэтому среди большевиков любые модификации марксистского учения рассматривались как кощунственные. В ленинской интерпретации марксизма была подтверждена и развита мысль о революционных прогрессивных переменах, спровоцированных разрушением традиционного уклада жизни народов.

Справедливости ради нельзя не отметить, что особое место в марксистско-ленинской концепции национального вопроса занимает рожденный в недрах австрийской социал-демократии лозунг «прав наций на самоопределение», вплоть до отделения и образования независимого национального государства [41]. Этот лозунг у Ленина выступает логическим завершением принципа «последовательного и решительного демократизма».

Вместе с тем конституирование данной идеи приобретает смысл только в связи с задачами классовой борьбы. Так как конечной целью пролетариев является всемирная республика рабочих, практическая реализация принципа «права на самоопределение» не есть призыв к национальному размежеванию (что само по себе противоречит сущностным интересам «могильщиков буржуазии»), а, напротив, эффективное средство их неминуемого сближения. Призывы к поддержке и развитию национальной культуры, к национально-культурной автономии с позиций ортодоксального большевизма рассматривались в лучшем случае как «бредни буржуазного национализма», ведущие к «безысходной национальной грызне» [42]. «Пролетариат же не только не берется отстоять национальное развитие каждой нации, а, напротив, предостерегает массы от таких иллюзий, отстаивает самую полную свободу капиталистического оборота, приветствует всякую ассимиляцию наций за исключением насильственной или опирающейся на привилегии. Он поддерживает все, помогающее стиранию национальных различий, падению национальных перегородок, все, делающее связи между национальностями теснее и теснее, все, ведущее к слиянию наций» [43].

Таким образом, Ленин, можно сказать, тоже был марксмодернистом, одним из первых. По крайней мере свои идеи он высказал на полвека раньше Лернера. В двадцатом веке, таким образом, марксмодернизмом был охвачен весь мир.

Двадцатый век закончился, но его марксмодернистское наследие продолжает свой разрушительный путь. Запад в действительности оказался более яростным воплощением марксмодернистских идей: это неудивительно, ведь Маркс ориентировал свои труды на западного человека, устанавливающего по всему миру современные механизмы.

Российское общество то ли от природной вялости, то ли от природной же сентиментальности и любви к своим (и чужим корням) принимало марксмодернизм не так активно, о чем говорят достаточно ярко представленные на постсоветском пространстве традиционные жизненные уклады и общая экономическая отсталость.

Между тем, посмотрев на всю новейшую историю незамутненным взглядом, несложно обнаружить, что марксмодернистская парадигма во всем мире победила безоговорочно. Глобализация и есть воплощение марксмодернистских идей.

Выдвигая тезис о господстве марксмодернизма, авторы, безусловно, готовы встретить контрутверждение о том, что современной альтернативой марксмодернизму является постмодерн с присущими ему разнообразием и свободой. В действительности постмодерн – тот же маркс-

модернизм, а разнородность – лишь парадоксальная форма унификации. Если классический модерн предполагает, что миллионы людей смотрят одно и то же по одному телеканалу, то постмодерн – одно и то же по десяткам каналов.

Примечания

1. В изобретенном авторами термине «марксмодернизм» задействована игра слов «Маркс» и «модернизм». Искусствоведческий термин «модернизм» не только созвучен понятию «модернизация», но и отражает его глубинный смысл. *Модернизм* (итал. modernismo «современный, недавний») от лат. modernus «современный, недавний») – направление в искусстве и литературе XX в., характеризующееся разрывом с предшествующим историческим опытом художественного творчества.

2. Арон Р. Карл Маркс // Этапы развития социологической мысли. М., 1993.

3. Кравченко С. А. Социология марксизма // Социология / под ред. Э. В. Тадевосяна. М., 1995.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Учредительный манифест международного товарищества рабочих, основанного 28 сентября 1864 г. на публичном собрании, состоявшемся в Сент-Мартинс Холле, Лонг-Эйр, в Лондоне // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. Т. 4. М., 1986. С. 151–159.

5. Маркс К., Энгельс Ф. Британское владычество в Индии // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. Т. 4. М.: Наука, 1986. С. 96–101.

6. Маркс К., Энгельс Ф. Будущие результаты Британского владычества в Индии // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. Т. 4. М., 1986. С. 102–107.

7. Маркс К., Энгельс Ф. Британское владычество в Индии. С. 96–101.

8. Маркс К., Энгельс Ф. Будущие результаты Британского владычества в Индии. С. 103.

9. Маркс К., Энгельс Ф. Британское владычество в Индии. С. 96–97.

10. Там же. С. 98–99.

11. Там же. С. 99.

12. Там же. С. 100–101.

13. Там же. С. 101.

14. Там же.

15. Маркс К., Энгельс Ф. Будущие результаты Британского владычества в Индии. С. 103.

16. Там же. С. 103.

17. Там же. С. 101.

18. Там же.

19. Lerner D. The Passing of Traditional Society. Glencoe, Free Press, 1958.

20. Lerner D. Op. cit.

21. Hall S., Gieben B. Formations of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1992.

22. Hall S., Jefferson T. (eds.) Resistance through Rituals. London; Hutchinson, 1976.

23. Greenfeld L. Nationalism: Five Roads to Modernity. Cambridge (Mass.), 1992.

24. Aron R. Eighteen Lectures on Industrial Society. London: Weidenfeld & Nicolson, 1967.

25. Aron R. The Imperial Republic. The United States and the World 1945–1973 // Englewood Cliffs. New Jersey, Prentice-Hall, 1974.

26. Согласно современной социально-политической терминологии, понятие национализма не тождественно этноцентризму и ксенофобии. Национализм – это комплекс мероприятий, направленных на объединение нации в пределах государства. Иными словами, «национализм, – это комплекс идеологических представлений и политической практики, в котором центральное место занимают интересы нации» [См.: Коротеева В. В. Теории национализма в зарубежных социальных науках. М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1999. С. 10]. Национализм как исключительная черта индустриального общества первоначально сложился как политическая идеология Англии и Франции.

27. Smith A. Memory and Modernity Reflections on Ernest Gellner's Theory of Nationalism // Nations and Nationalism. Vol. 2. 1996. № 3.

28. Smith A. Nationalism and Modernism. London, 1998.

29. Геллнер Э. Нации и национализм. М., 1991.

30. Gellner E. Encounters with Nationalism. Oxford, 1994.

31. Nairn T. The Break-Up of Britain: Crisis and Neo-Nationalism. London, 1990.

32. Nairn T. Faces of Nationalism: Janus Revisited. London, 1997.

33. Breuilly J. Nationalism and the State. Manchester, 1993.

34. Mann M. A Political Theory of Nationalism and Its Excesses. Perival S. (ed.) Nations of Nationalism. Budapest, 1995.

35. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М., 2001.

36. Deutsch K. W. Tides among Nations. N. Y., 1979.

37. Huntington S. The change to change. Comparative politics in post-behavioral era. Colorado, 1998.

38. Ibid. P. 360–363.

39. Гэлбрейт Дж. Экономические теории и цели общества. М., 1976.

40. Действительно, Маркс сегодня – это респектабельный ученый, книги которого изучают в ведущих университетах в качестве классики социологии и экономического анализа. Имя Ленина практически забыто на Западе и вызывает саркастическую усмешку у выходцев из стран социалистического лагеря. См.: Мартынов К. К критике европолиткорректности // Русский журнал. 2007. 6 марта. Режим доступа: http://www.russ.ru/politics/docs/s_z_k_kritike_evropolitkorrektnosti

41. Ленин В. И. О национальном вопросе и национальной политике. М., 1989. 557 с.

42. Там же. С. 156.

43. Там же. С. 159.

Е. В. Морозова

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Физическая культура и спорт представляют один из важнейших социальных институтов, предполагающих как государственное финансирование и управление, так и заинтересованность участия самих граждан. В связи с этим уровень физкультурной активности современной молодежи может рассматриваться в качестве важнейшего критерия востребованности физической культуры и эффективности её развития в обществе. Мотивация на занятия физической культурой и спортом формируется под влиянием многих факторов, изучение которых даёт возможность выработать практические рекомендации по совершенствованию системы организации физкультурно-спортивной деятельности молодежи.

Physical culture as the important social phenomenon passes over all levels of modern society. It is one of the main components of personality's general culture. Sociological polls shows that the physical activity, depends on personality's preferences and value attitudes. Physical activity, in which included the students, is the effective one, which confluence public and personal interests, formed individual necessities.

Ключевые слова: студенческая молодежь, физическая культура, формирование физической культуры.

Keywords: students, physical education, the forming of physical culture.

Изучение механизмов формирования физической культуры молодежи и студенчества является одной из ключевых проблем социологии физической культуры и спорта. Физическое здоровье нации, культура организации совместного досуга в молодых семьях определяются ценностными ориентациями молодежи, той нормативностью повседневного взаимодействия, которая будет транслироваться в следующих поколениях. В настоящее время развитие рыночной экономики в России актуализирует потребности разработки инновационных социальных технологий в области физической культуры и спорта, содействующих становлению досуговой культуры, культуры здорового образа жизни как важнейшего основания конкурентоспособности и повышения качества жизни граждан в профессиональной и частной сферах.

Разработка и освоение нового всегда предполагает достижение относительного баланса наследования уже достигнутого и необходимого ин-

новационного. В связи с этим оптимизация реализуемой стратегии формирования физической культуры современного студенчества потребует изучения ресурсной базы, выявления потребностей студенчества и механизмов закрепления новых ценностей и приоритетов в реализации жизненных стратегий, а также существенного повышения качества преподавания физической культуры в вузе.

В концепции Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» указывается, что «существующие сегодня механизмы реализации государственной политики в области физической культуры и спорта не дают ожидаемых результатов, несмотря на относительно возросший в последние годы объём финансирования и внимание со стороны государственных органов» [1]. Таким образом, необходимость разработки социальных технологий формирования и реализации потенциала физической культуры студенчества как особой социально-демографической и социокультурной группы оказывается отнесена к числу задач первостепенной важности, пока еще не получивших успешного разрешения.

Такого рода проблема не может быть разрешена директивно. Для актуализации в сознании молодежи новых ценностей необходимо время для закрепления устойчивой и осознанной мотивации на изменения. Здоровый образ жизни как актуализированная ценность должен привлекать внимание молодежи, вызывать интерес, пробуждать желание и понимание роли этой новой потребности для повышения качества жизни. Когда же становится очевидно, что социальные условия для такого рода направленных изменений существуют и цель достижима, происходит переход к конкретным действиям, воспроизводимым также и по образцам.

С целью построения теоретической модели процесса формирования физической культуры студенчества в марте 2008 г. в Удмуртии автором было проведено качественное исследование методом полуструктурированного интервью с государственными служащими Госкомспорта Удмуртской Республики, преподавателями физического воспитания, студентами УдГУ и ИжГТУ – ведущих и крупнейших вузов Удмуртии. В исследовании приняли участие 5 информантов и 10 экспертов. В итоге общий объем выборки целевого типа составил 15 человек. Однако, несмотря на небольшой объем выборочной совокупности, смысловое насыщение массива было достигнуто, что позволило сделать вывод о достаточном количестве проведенных интервью. Таким образом, информация, полученная от экспертов, позволила прояснить вопросы, необходимые для начала массового опроса студентов, и сформировать соответствующие рекомендации по оптимизации

МОРОЗОВА Елена Вениаминовна – ассистент кафедры социологии Удмуртского государственного университета

© Морозова Е. В., 2009

физической культуры студенчества в Удмуртской Республике.

Техника полуструктурированного интервью предполагает предварительную подготовку круга вопросов, которые необходимо затронуть в ходе беседы, а также их разделение по тематическим блокам. Наиболее рациональным было определено выделение трёх основных блоков, структура которых воспроизводила схему анкеты массового опроса и позволяла респонденту подготовиться к достаточно сложной тематике предлагаемых вопросов. В первом блоке беседы были сгруппированы вопросы, связанные с приоритетными направлениями и основными проблемами развития физической культуры и спорта в Удмуртии. Второй блок интервью был посвящен анализу здорового образа жизни студенчества и оценке состояния здоровья студентов. Последний блок вопросов был направлен на выявление факторов формирования физической культуры студентов.

Полученные результаты исследования были интерпретированы и классифицированы в соответствии с логикой заявленной структуры. Так, большинство экспертов и информантов считают, что на сегодняшний день институт физической культуры и спорта находится в кризисном состоянии: вследствие отсутствия чётких программ развития физической культуры и спорта в республике и подготовки специалистов для районов и сельской местности; из-за неразвитой инфраструктуры и материально-технической базы, а также из-за недостаточности кадрового потенциала. В частности, эксперты указывают на следующие моменты: *«Колоссальные деньги тратятся в районах, стадионы не используются, нет тренеров и нет программы эксплуатации спортивных баз»*. *«В республиканских сельских играх принимают участие одни и те же спортсмены. Команды стареют. Трудно говорить о развитии»*. *«Сегодня все спортивные организации существуют за счёт энтузиастов-тренеров»*. Госслужащие, напротив, выразили большой оптимизм, отмечая, что развитию физической культуры и спорта в Удмуртии уделяется большое внимание. Опыт практической и методической работы Госкомитета Удмуртской Республики по физической культуре и спорту свидетельствует о том, что в настоящее время основными направлениями развития физической культуры и спорта являются детский и студенческий спорт, где, как считают эксперты, особо приоритетны лыжный спорт, биатлон и игровые виды спорта. Однако следует констатировать, что именно зимние виды спорта не являются популярными среди студентов, в частности из-за необходимости приобретения дорогостоящего инвентаря. Непосредственно студенческое направление в рамках деятель-

ности Госкомспорта Удмуртской Республики курируется уже на протяжении 15 лет. Из достигнутых результатов были названы: организация ежегодного республиканского студенческого фестиваля физической культуры и спорта среди вузов по 11 видам спорта; спартакиады и работа спортивных секций. Деятельность по работе со студентами оценивается некоторыми экспертами как приносящая определённые результаты, но всё же недостаточно эффективная.

После определения основных направлений развития физической культуры и спорта в Удмуртской Республике экспертам и информантам было предложено определить механизмы более интенсивного вовлечения студентов в оздоровительные практики. По мнению экспертов, это комплексная и многоуровневая задача. Важнейшим фактором, определяющим возможность привлечения студенчества к оздоровительным практикам, двигательной активности, является система образования. Направленность учебно-воспитательного процесса должна содействовать разностороннему развитию личности. Но вместе с возрастанием требований к организации учебного процесса в образовательных учреждениях в условиях модернизации образования возрастает число факторов, отрицательно влияющих на здоровье учащихся. Принципиальным становится вопрос о формировании потребности студенчества в здоровом образе жизни, повышении её качества. К сожалению, по оценке информантов, студенты рассматривают физическую культуру прежде всего как дисциплину образовательного стандарта, *«по которой необходимо получить зачёт»*. Большинство студентов с удовольствием занимаются в фитнес-центрах во внеучебное время. Но, как подчёркивают эксперты, в большинстве случаев это – подражание глянцевого культуры, моде, форма игры, а не возможность и желание результативно улучшить состояние здоровья. Зарубежный опыт показывает, что посещаемость фитнес-центров определяется совершенствованием программ занятий, так же как и возможностями использования более совершенного и ориентированного на программы занятий спортивного снаряжения. Соответственно, и для развития физической культуры российской студенческой молодежи принципиально значимой становится разработка согласованной программы взаимодействия физкультурно-спортивных организаций и вузов.

Вполне очевидно, что важнейшими факторами формирования физической культуры являются практика субъекта, условия окружающей реальности, его потребности, интересы, система ценностных ориентаций. В целом можно выделить две группы факторов, обеспечивающих комплексное освоение основных ценностей физической

культуры: объективные и субъективные. Объективные факторы представляют собой зафиксированные, свершившиеся факты, относительно автономные от внутренних интенций личностей и групп, так или иначе участвующих в процессе формирования физической культуры, но, тем не менее, влияющих на этот процесс. Такими факторами являются материально-бытовые условия, наличие свободного времени, качество постановки физического воспитания в вузе, социальные общественные отношения, условия жизнедеятельности студента, преподавательский состав, социальное обеспечение и т. д.

Объективные факторы служат своеобразным фундаментом для возникновения субъективных факторов, которые рассматриваются как совокупность обстоятельств для отдельных индивидов. Субъективность этой группы факторов заключается в том, что они проявляются в мотивационных установках субъектов, участвующих в процессе формирования физической культуры. К ним относятся морально-волевые качества личности, интересы, потребности, мотивы деятельности, ценностные ориентации и установки, а также индивидуальные особенности студентов – пол, возраст, семейное положение, состояние здоровья, уровень физической подготовки и развития. К субъективным факторам, интенсивно влияющим на формирование физической культуры личности, относятся: спортивная политика государства, семья, друзья, учебные заведения, общественные организации.

По мнению большинства экспертов, очевидна необходимость в целенаправленном формировании физической культуры современного студенчества. Для обоснования своей позиции эксперты использовали следующие аргументы: *«существует необходимость в оздоровлении молодежи»; «необходимость есть, потому что надо как-то направить, помочь, показать молодежи, что здоровье нужно укреплять»; «формирование физической культуры должно быть целенаправленным»; «необходима массивная работа среди студентов по здоровому образу жизни»; «это необходимо для здоровья нации, молодежи».*

Основной аргумент экспертов в обосновании целенаправленного формирования физической культуры – это укрепление здоровья молодежи. Однако были и противоположные мнения. Некоторые информанты утверждали следующее: *«Физической культурой будет заниматься тот, кому интересно. Если он заинтересован в своём здоровье, он не оставит её без внимания, если нет – она будет воспринята как средство угнетения»; «Необходимости в этом нет. Чем больше заставляют, тем больше нет желания это делать».* Среди основных причин нежелания заниматься

физической культурой и спортом эксперты выделяют загруженность студентов учебным процессом и отсутствие времени; недостаточность финансовых средств; неудобное расписание; лень; в некоторых случаях – незаинтересованность преподавателей.

По мнению А. В. Меренкова, любой механизм приобщения к культуре включается только при постоянном взаимодействии индивида с конкретными представителями той общности, которая побуждает его к развитию [2]. Разрешение задачи требует наглядности конструктивных образцов, вовлечённости в культурное пространство всех субъектов взаимодействия. В связи с этим становится очевидным, что эффективность процесса формирования физической культуры студенчества во многом зависит от отношения к физической культуре семьи, друзей, студенческой группы, а также преподавателей вузов. На сегодняшний день, по мнению большинства экспертов, преподавательский состав включенных в выборку университетов достаточно квалифицированный. Однако информантами отмечаются следующие моменты: «нет индивидуального подхода», применяются «одни и те же комплексы упражнений», «отсутствует система», «нет педагогического и сопровождающего подходов». Существенной проблемой оказывается и острый дефицит молодых кадров.

Проведённый анализ показал, что в организации физкультурно-спортивной работы студентов очевидно отсутствие комплексной и проработанной научной базы. В то же время выявлен ряд объективных предпосылок, способствующих поиску исследователями новых направлений, комбинированных форм, методов организации и проведения физкультурной работы. Наиболее существенными экспертами были названы: изменение социально-экономической ситуации в стране; сокращение средней продолжительности жизни человека; отсутствие обратной связи между проводимыми физкультурными мероприятиями и их результатами.

Социологические исследования последних лет неоднократно приводили к выводам о том, что социальная активность, в том числе и физкультурно-спортивная, в значительной мере определяется структурой духовных интересов и потребностей личности, её мотивов и ценностных ориентаций, предпочтений и установок. По мнению Ю. А. Зубок, решающая роль должна отводиться контролируемой социализации молодых людей на основе их приобщения к единым нормам и ценностям. Главной задачей общества должно быть формирование нового, социокультурного типа личности в условиях перехода к постиндустриальной цивилизации, с ориентацией на саморазвитие, повышение социального статуса за счёт

освоения достижений культуры, возвышения духовности, интеллекта и повышения собственной роли в жизни общества [3]. В связи с этим все более значимой становится разработка социальных технологий по формированию физической культуры студенчества. Социальную технологию можно определить как «деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и изменяется объект деятельности» [4]. Социальная технология формирования физической культуры может быть описана через схему общей структуры социальной технологии, предлагаемую В. И. Подшивалкиной [5].

Смысл социальной технологии задаётся проблемной ситуацией. Именно посредством проблемной ситуации разрабатывается и внедряется технология, способная обеспечить достижение заранее определяемого целевого состояния социальных объектов. Чтобы эффективно реализовать последовательность действий, которые в технологии составляют единое целое, субъект должен заранее осознавать и понимать основание этого единства или смысл проблемной ситуации, рассматриваемый системообразующим для технологии фактором.

Проблемную ситуацию, задающую смысл социальной технологии, можно обозначить следующим образом. В современной России наиболее мобильный активный социальный слой студенческой молодёжи обнаруживает снижение участия в спортивных мероприятиях. На фоне снижающихся показателей здоровья результаты социологических исследований позволяют сделать вывод о том, что физическая культура не является фундаментальной ценностью для современной студенческой молодёжи Удмуртии. Поэтому становятся очевидными общественные потребности разработки социальной технологии по всеобъемлющему использованию средств физической культуры для формирования нового стиля жизни, нового менталитета молодого поколения в отношении основных ценностей физической культуры как важнейших факторов обеспечения жизнеспособности и созидательной активности молодёжи.

Следующий элемент в структуре социальной технологии – её цель, которая определяется как субъективно определяемое предназначение деятельности, как предвосхищаемые результаты и способы деятельности. Н. Ф. Наумова рассматривает цель как «...сознательное намерение индивида изменить своё положение в проблемной, нестандартной для него жизненной ситуации» [6]. Однако социальная технология как вид целерациональной деятельности несёт в себе серьёзные ограничения. Прежде всего, они уменьшают или даже отрицают альтернативный подход к рассмотрению проблемы, предлагая следовать зара-

нее выбранному алгоритму. Также и выбор технологии определяется не только эффективностью, но и приемлемостью технологии и принятыми социальными нормами.

Необходимо обратить внимание на возможность разделения цели самой технологии и цели субъекта технологии. Таким образом, цель обнаруживает двухуровневую структуру: внутреннюю цель как проект желаемого результата технологии и внешнюю цель по отношению к технологии. Относительно проблематики работы внутренней цели технологии может быть определена как закрепление в сознании студенчества необходимости физической активности и формирования физической культуры. Целью применения технологии субъектом, представленным в данном случае институтом физической культуры, рассматривается обеспечение эффективности деятельности.

Социальная технология представляет собой многоуровневую систему. Её особенностью является то, что единственным, объединяющим все элементы социальной технологии признаком оказывается общность поля деятельности. Принципы построения такой системы определяют организацию социальной технологии и её содержание. В контексте данной работы в качестве объекта технологии рассматриваются ценностные ориентации студенчества, частично изменяющиеся в процессе усвоения норм физической культуры и здорового образа жизни. Субъектом в данном случае становится институт физической культуры, а сама технология рассматривается как инструмент воздействия на объект. Для успешного функционирования этой социальной технологии необходим не только комплексный подход, но и постоянный аналитический мониторинг происходящих изменений. Сюда относятся информационное обеспечение деятельности по формированию физической культуры студенчества и разработка рекомендаций по оптимизации социальной технологии в целях повышения эффективности деятельности субъекта.

Приступая к описанию средств социальной технологии формирования физической культуры студенчества, необходимо заметить, что средства рассматриваются как способ действия или достижения поставленных целей, а также как совокупность механизмов для осуществления деятельности. Способ – система действий, применяемых для выполнения работы. В реализации деятельности социальной технологии формирования физической культуры молодёжи используются средства, предлагаемые различными дисциплинарными подходами, такими, как социальная антропология, культурология и психология.

Закрывающий компонент в структуре социальной технологии – это методы оценки её эффек-

тивности, проводимые на основе разных моделей. В. И. Подшивалкина выделяет целевую и нецелевую модели оценочного исследования [7]. Целевая модель направлена на оценку соответствия социальной технологии задаваемым в ней целям и определение степени их реализации. В этом случае, во-первых, оценивается качество декларируемых и перечень потенциальных целей, с которыми может связываться конкретная социальная технология. В основу такого оценивания могут быть положены аналитические и экспертные методы. Во-вторых, с позиций адекватности выдвигаемым целям, оцениваются сами технологические процедуры. При реализации комплексного подхода эффективность технологии оказывается тем выше, чем в большей степени она соответствует обозначенным в ней целям.

Нецелевое оценочное исследование направлено на выделение явных и латентных эффектов социальной технологии. Оценка эффективности социальной технологии связана со сложностью отбора самих ожидаемых эффектов. Однако здесь может возникнуть проблема отсутствия адекватного валидного инструментария для их измерения.

Эффективность социальной технологии оценивается через сопоставление возможных уровней деятельности, выделяемых В. И. Подшивалкиной: фактического, свидетельствующего о том, что может быть достигнуто при существующих ресурсах и ограничениях без внедрения технологии; наличного, связанного с внедрением конкретной технологии при существующих ресурсах и ограничениях; потенциального при развитии использования технологических средств и снятии разного рода ограничений. При переходе с одного уровня на другой можно говорить о границах роста эффективности социальной технологии при наличии ограничения ресурсов её осуществления.

Для оценки эффективности социальной технологии формирования физической культуры студенчества возможно применение целевой модели оценочного исследования. Выводы о результатах реализации технологии могут быть сделаны на основании данных, полученных из мониторингового исследования ценностных ориентаций студенчества, посредством которого может быть выявлено отношение студенчества к физической культуре, её оценка.

Для разработки социальной технологии формирования физической культуры студенчества могут привлекаться ресурсы различных подходов. Однако именно социология может наиболее успешно выполнить интегративную функцию, связанную с определением единого смыслового поля деятельности, поскольку в социологической теории возможны не только теоретическое обоснование актуальности деятельности по формированию физической культуры студенчества, но и разработка принципов и конкретных методов реализации этой деятельности.

Примечания

1. Новокрещенов В. В. Взаимодействие сторон в управлении региональной системой физической культуры и спорта. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2006. С. 3.
2. Меренков А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2007. С. 201.
3. Зубок Ю. А. Социальная интеграция молодежи в условиях нестабильного общества. М., 1998. С. 29.
4. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. М.: Прогресс, 1976. С. 183.
5. Подшивалкина В. И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики. Кишинёв: Молдова, 1997. С. 96.
6. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. С. 59.
7. Подшивалкина В. И. Указ. соч. С. 119.

ИСТОРИЯ

УДК 913

Е. В. Кустова

ВЯТСКИЙ УСПЕНСКИЙ ТРИФОНОВ МОНАСТЫРЬ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

В статье на примере Успенского Трифонова монастыря рассматривается духовная жизнь г. Вятки в 1918–1923 гг. Анализируется динамика религиозной политики советской власти, взаимодействие государственных, партийных и церковных органов по вопросам церковной жизни. Показано постепенное усиление антирелигиозной политики государства, роль в этом процессе обновленческого движения. Особое внимание уделяется проблеме поиска церковью способов существования в новых исторических условиях.

The article tells about the religious life of Vyatka in 1918–1923. The example of it is Vyatka Dormition Trifonov monastery. The dynamics of religious politics of soviet power, interaction of state, party and church bodies on the church life questions are analysed. The text shows gradually strengthening the atheistical policy of the state, the role of «Living church» in this process. Particular attention is given to the problem of searching of methods of existence the church in the new historical conditions.

Ключевые слова: монастырь, церковная община, «Живая церковь», репрессии, советско-партийная школа, атеизм

Keywords: cloister, church's community, «Living church», repression's, soviet-party school, atheism

Революция 1917 г. кардинально изменила положение церкви в стране. По декрету 1918 г. церковь лишь формально была отделена от государства. Советская власть, провозгласив своей официальной идеологией атеизм, стала активно вмешиваться в дела религии. Чтобы ослабить влияние церкви на общественное сознание, первоочередной удар необходимо было нанести по монастырям, которые составляли духовный стержень Православия.

Для многих поколений вятчан Успенский Трифонов монастырь, основанный еще в конце XVI в., являлся духовным центром края. 8 (21) сентября 1918 г. по распоряжению советской власти древнейшая вятская обитель была ликвидирована. Еще в конце августа – начале сентября 1918 г. иноки

монастыря (по штату 1917 г. в число братии входило 15 человек) были высланы в Пермскую губернию. Из братии в Вятке остались иеромонах Герасим, находившийся в момент закрытия обители в крестном ходе, и три больных старца-монаха, которые были переведены в подвальные помещения за пределами обители. Имуществом монастыря стала распоряжаться особая ликвидационная комиссия Горсовета во главе с Л. С. Наумовым. В ближайшем будущем гражданские власти планировали превратить храмы в складские помещения. Вернувшись из крестного хода иеромонаху Герасиму каждый раз приходилось просить у нового «заведующего» монастырем ключи от Успенского храма для совершения богослужения. В результате этих действий властям удалось резко сократить число прихожан монастырского храма. Попечение о монастыре попытались взять на себя сестры Вятского Преображенского монастыря во главе с настоятельницей игуменьей Рафаилой. Однако власти не допустили их под предлогом, что монахини не являлись членами общины [1].

Когда судьба Успенского собора, казалось, была предрешена, свою роль сыграл субъективный фактор. Энергичная и глубоко верующая женщина Юлия Лавровская нашла законный способ спасти храм от закрытия через создание приходской общины. Формально власть разрешала создавать в бывших монастырских храмах приходы и поэтому не имела оснований для запрета. Лавровская к этому времени была уже хорошо известна властям как активный член комиссии по охране церковных ценностей [2]. В 1918 г. по решению совета сестер Преображенского женского монастыря г. Вятки она стала также заведующей церквями обители и их имущества. В ноябре 1918 г., когда власти поставили вопрос о закрытии одного из храмов, Лавровская поехала за помощью в Москву к патриарху Тихону. Путно она рассказала ему о состоянии Трифонова монастыря и его храмов. Патриарх принял живое участие в этом деле и предложил через Лавровскую верующим города Вятки принять все меры к охране святынь обители.

По возвращении в город она ревностно принялась за организацию приходской общины при Успенском соборе Трифонова монастыря. 4 (17) декабря 1918 г. община официально была зарегистрирована. Во главе ее стоял совет, в который вошли Ю. Лавровская на правах предсе-

КУСТОВА Елена Витальевна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре истории и краеведения ВятГУ

© Кустова Е. В., 2009

дателя общины, церковный староста А. Федоров, Н. Соколов и И. Утробин [3]. Тогда же, в декабре 1918 г., члены Трифоновской общины подписали с Вятским советом депутатов соглашение, по которому приняли в «бессрочное, бесплатное пользование богослужебные здания с богослужебными предметами». При этом они обещали использовать церкви только для богослужений, не допускать в храмах политических собраний, враждебных советской власти, произносить проповеди и распространять книги аналогичного содержания. В случае неисполнения данного обещания им грозила уголовная ответственность «по всей строгости революционных законов» [4].

В Трифоновской общине, в состав которой вошли несколько сестер Вятского Преображенского женского монастыря, насчитывалось 50–70 человек. Как вспоминала Ю. Лавровская, община приняла храмы «...в самом запущенном виде. Большой храм (Успенский. – Е. К.) с осени ни разу не отапливали, (он) был очень грязный и завален имуществом престарелых монахов, одной рухлядью. Благовещенский храм, средняя его часть, была превращена в склад имущества, конфискованного у граждан г. Вятки. Ввиду того что двери этого храма были испорчены, то ни днем, ни ночью храм не запирался. Ключи большого храма находились у заведующего монастырем и только на время служения выдавались одному старцу-монаху, который совершал богослужения. На дворе монастыря у монахов был запас дров 40 куб. саженей, но им не разрешили брать эти дрова для отопления, поэтому храм не отапливался... Общине пришлось сразу же затратить большую сумму на дрова, и начали отапливать храм. По просьбе в Горсовет Благовещенский храм был освобожден от вещей. 20 членов общины в течение пяти дней приводили все в порядок. В палатках при Благовещенской церкви находилось имущество бывшего Епископа монастыря, все ящики и корзины были разломаны, и по полу валялись митры, посохи, облачения, иконы, а другого имущества... уже не было. В башне при большом корпусе находилась библиотека монастыря, и когда я добилась разрешения от Отдела народного образования взять богослужебные книги и принимала таковые, то библиотека была в ужасном виде. Шкафы все открыты, книги свалены в общую кучу и валялись то разорванные, то с оторванными переплетами, и по ним ходили больные солдатики, выбирая, что кому надо (в это время в большом корпусе был лазарет). Я получила книги, которые уцелели, а шкафов мне не разрешили взять. Все книги пришлось сносить в Благовещенский храм. Община обратилась в Квартирный отдел Горсовета с тем, чтобы нам дали хотя бы какое-нибудь помещение для священнослужителей и для сторожей, но нам в этом отказали. И общине пришлось палатки при

Благовещенской церкви обратить в жилое помещение и таким образом опять затратить большие средства, что для общины было тяжело, так как община тогда была только из 50 человек. Также... книги и имущество пришлось поместить в Благовещенский храм. Трех-Святская церковь в это время временно была занята под имущество ликвидированных церквей» [5].

Прихожанам вновь образованной общины необходимо было проделать большую работу: привести в надлежащий вид храмы, очистить их от грязи, пыли, плесени, освободить их от вещей. Основные труды по приведению храмов в порядок легли на плечи сестер женского монастыря во главе с игуменьей Рафаилой. В это время Лавровская с членами общины старалась изыскать средства на отопление и содержание Успенского храма. С первого дня материальное состояние монастыря было крайне тяжелым, община с трудом сводила концы с концами. Тем не менее даже в это сложное время удалось отремонтировать печи в соборе, для проведения богослужений в помощь старцу-иеромонаху был приглашен приходской священник, для пения – хор монахинь женского монастыря.

В знак благодарности за усердные труды патриарх Тихон в марте 1920 г. прислал Юлии Лавровской грамоту и свое благословение, которое заканчивалось такими словами: «Да призрит Господь Спаситель на Ваши усердные во благо святой церкви труды» [6].

Однако власти постепенно прибирали здания монастыря к своим рукам. В декабре 1919 г. по постановлению Вятского губкома РКП(б) в братском корпусе, настоятельских палатах и Никольской церкви разместилась Вятская губернская советско-партийная школа [7].

Поскольку подобное соседство в будущем грозило конфликтами, освободить монастырь от нежелательного соседа попытался губернский архитектор Иван Аполлонович Чарушин – один из немногих союзников верующих в органах советской власти. Еще в 1894–1896 гг. он руководил работами по реконструкции и капитальному ремонту Успенского собора [8] и прекрасно знал художественную и культурную ценность того, что находилось в монастыре. Чтобы избавить его от совпартшколы, в июле 1921 г. он попытался убедить Губкоммунотдел, что здания монастыря не приспособлены для учебных классов, предложив более удобный вариант в здании бывшей богадельни. Кроме того, Чарушин имел в этом деле собственный интерес. В качестве заведующего Губмузеем он попросил передать усадьбу Трифонова монастыря Вятскому областному музею, который с 1918 г. не имел постоянного помещения. Все эти годы он был разбросан по разным учреждениям и частным квартирам. По этой причине не были разобраны и сис-

тематизированы его фонды, не развертывалась экспозиция. Монастырский ансамбль, являвшийся художественно-архитектурным памятником, вполне подходил для этих целей.

Инициативу Чарушина поддержала Москва в лице Главного коммунального управления при НКВД и Наркомата просвещения. Столичные органы постановили «закрепить усадьбу Трифонова монастыря за Вятским областным музеем». Музей должен был разместиться в братском корпусе, палатах настоятеля, Никольском надвратном храме. В одном из зданий планировалось устроить музей церковной старины. Казалось, дело решено, но последовал «категоричный отказ Комитета Губернской Коммунистической партии о невыводе (партшколы) из монастыря». Начав наступление на монастырь, местные коммунисты не хотели сдавать свои позиции, несмотря ни на разумные доводы, ни на решение центральных и местных органов власти. Даже когда спустя какое-то время совпартшкола все-таки согласилась перейти в здание бывшего духовного училища, это решение осталось только на бумаге [9].

В июле 1921 г. ансамбль Трифонова монастыря с храмами и церковным имуществом перешел из ведения Горсовета под юрисдикцию Главного комитета по делам музеев и охране памятников искусства, старины, народного быта и природы (Главмузея). Монастырь был причислен к памятникам старины 2-го разряда. В свою очередь, полномочные представители Главмузея (Москва) и Губмузея (Вятка) подписали с представителями Трифоновской общины договор, по которому верующие приняли в пользование здания и предметы, имеющие историко-художественное значение. В договоре особо оговаривалось, что община обязуется беречь переданное народное достояние и использовать их исключительно по назначению. Договор запрещал общине заниматься несанкционированным ремонтом зданий, тем более передавать имущество и здания кому-либо [10]. Среди ценных предметов, полученных верующими, можно увидеть Евангелие конца XVI в., по преданию принадлежавшее самому прп. Трифону, два напрестольных Евангелия XVII в., иконы XV–XVII вв., в том числе икону конца XVII в. моления прп. Трифона перед Богородицею с самым ранним изображением города Хлынова (ныне хранится в Кировском областном краеведческом музее) [11]. Все предметы, объявленные «древностью», были разложены в Благовещенском храме. Время от времени сюда приходили представители Губмузея и Библиотечной комиссии для разбора старинных вещей и книг. Предполагалось, что со временем все старинные предметы, представляющие историческую ценность, перейдут для хранения в Губмузей [12]. Однако даже покровительство Главмузея и Губмузея не смог-

ло спасти ни монастырь, ни находящиеся в нем ценности.

Летом 1921 г. в советской России начался страшный голод, катастрофический по своим масштабам. Первоочередной задачей стал импорт продовольствия, который требовал значительных финансовых средств. Руководство православной церкви откликнулось на народные бедствия. В августе 1921 г. патриарх Тихон основал Всероссийский церковный комитет помощи голодающим и обратился с воззванием к православным, в котором просил о помощи стране, «кормившей многих и ныне умирающей с голода». Патриарх, призвав паству к «подвику самоотверженной любви», не только предлагал прихожанам делать благотворительные пожертвования, но и разрешил духовенству и приходским советам передавать в пользу голодающих «драгоценные церковные украшения и предметы, не имеющие богослужебного употребления». Хотя данное имущество согласно декрету января 1918 г. и не принадлежало церкви, однако слово патриарха имело для верующих особую силу.

Чтобы увеличить сбор средств, советская власть в 1921–1922 гг. взяла кампанию по изъятию церковных ценностей в свои руки. В феврале 1922 г. ВЦИК указал на необходимость изымать все предметы из золота, серебра и камней. Святейший патриарх этого шага не одобрил, поскольку использование богослужебных предметов не по назначению «воспрещается канонами вселенской церкви и карается ею как святотатство – миряне отлучением от нее, священнослужитель – низвержением из сана» [13].

Однако о позиции патриарха на Вятке по ряду причин почти никто не знал. Во многом именно поэтому вятское духовенство и верующие, за небольшим исключением, лояльно встретили государственную кампанию по изъятию церковных ценностей. 6 марта 1922 г. комиссией по изъятию церковных ценностей и представителями Трифоновской общины был подписан акт о сдаче ценных предметов. С икон были сняты оклады, предметы из золота и серебра забрали на нужды голодающих Поволжья. Среди изъятых предметов были богослужебные сосуды, в частности потиры и дарохранительницы. Общий вес изъятого составил 16 пудов 5 фунтов 72 золотника (264,4 кг чистого серебра). В дополнительный акт, кроме того, попала посеребренная рака прп. Трифона [14], которая по каким-то причинам не была изъята. Вероятно, прихожанам удалось выкупить ее у властей.

Но, подписав договор об изъятии имущества, далеко не все верующие смирились с этими шагами советской власти. В первый же день изъятия ценностей (7 марта 1922 г.) в г. Вятке власти пресекли попытку сокрытия 8 фунтов церковной ут-

вари из позолоченного серебра, вынесенной из церкви Трифонова монастыря. По данному факту были привлечены к ответственности игумен Успенского Трифонова монастыря Герасим (Черников), иеродиакон Борис Иванович Комаровский, мирянин Афанасий Дмитриевич Сычугов. У последнего при обыске были обнаружены серебряные потир, дискос, лжица, звезда, две тарелки и икона святителя Николая Чудотворца. Все они попали на скамью подсудимых [15].

3 апреля 1922 г. Вятский губернский революционный трибунал приговорил игумена за «сокрытие церковных ценностей» к трем годам лишения свободы при Исправительном рабочем доме. Но «учитывая преклонный возраст обвиняемого (75 лет), Трибунал постановил: приговор в отношении игумена Герасима в исполнение не приводить, считая таковой условным». Афанасий Сычугов и Борис Комаровский за то, что «содействовали игумену Герасиму Черникову в сокрытии утаенных им церковных ценностей, зная, что ценности эти подлежат передаче в пользу голодающих», были приговорены к трем месяцам принудительных работ без содержания при Отделе управления Вятского губисполкома. Трибунал также постановил вещественные доказательства по делу: потир, дискос, лжицу и другие предметы конфисковать и передать в Вятский Губкомитет помощи голодающим [16].

В мае 1922 г. было заведено уголовное дело и на других членов Трифоновской общины – председателя Юлию Лавровскую, церковного старосту Андрея Федорова и монахиню Марию Томилову. Поводом послужило то обстоятельство, что они выдали игумену Герасиму бумагу, которая подтверждала, что данные предметы являются его личной собственностью. От наказания их спасло лишь постановление правительства об амнистии в связи с 5-й годовщиной Октябрьской революции. Дело в связи с этим в декабре 1922 г. было прекращено [17]. Но активность Лавровской не осталась незамеченной со стороны органов ОГПУ, которые вели за ней постоянное наблюдение.

Верующие также пытались помочь бедствующим. Так, Лавровская предложила создать в одном из домиков усадьбы монастыря приют для голодающих детей, в ведение которого должны были отойти сад и огород. Однако Епархиальное начальство не оказало этому проекту должной поддержки. Как писала сама Лавровская, «на открытие приюта средств было мало, и представители духовенства во главе с Епископом Павлом в соединенном собрании с представителями членов общины предложили в предоставленном при монастыре для приюта доме открыть столовую на 15 человек. Конечно, Губисполком на это не согласился, так как это была бы насмешка над умирающей от голода Россией. 600 церквей Епархии

со своими богатствами собрались открыть столовую на 15 человек голодных детишек» [18].

Несмотря на материальные трудности, Успенская община росла и крепла. Заботясь о целостности Трифонова монастыря, в июле 1921 г. Юлия Лавровская предложила, чтобы при монастыре постоянно жил епископ, «...который бы являлся душой, проповедником и молитвенником в этой чтимой... обители». На собрании, куда пришли не только члены Трифоновской общины, но и верующие всей Вятки, было решено просить у патриарха назначить настоятелем монастыря епископа Виктора (Островидова), в котором «верующие Вятки почуяли сердцем... такого пастыря, в котором они с любовью могли найти ответы на все свои душевные нужды и запросы». К тому времени епископ Виктор уже проживал в монастыре и много помогал обители, как материально, так и духовно.

Верующие написали письмо к вновь назначенному епископу Вятскому и Слободскому Павлу (Борисовскому), в котором отмечалось, что епископ Виктор за свою «кротость, простоту, любовь и учительность достойно и праведно пользуется всеобщей любовью и глубоким уважением как граждан г. Вятки, а особенно любовью детей, так и верующих всей епархии, и за свою лояльность приобрел доверие даже со стороны гражданской власти, доверившей ему организацию помощи голодающим в Вятке и, в частности, устройство приюта для голодающих детей».

Однако епископ Павел рассмотрение дела затягивал, а спустя некоторое время к всеобщему удивлению он сам был назначен настоятелем монастыря. Отношения с общиной у него складывались непросто, поскольку епископ практически не занимался материальным обеспечением обители. Епархиальные доходы он всецело направлял на зарплату священникам, не отпуская средств на отопление и уход за храмами. В итоге все хозяйственные расходы легли бременем на плечи мирян. Выступая перед прихожанами Успенского собора, Лавровская с горечью отмечала, что «...о доходах общины никто со стороны духовной власти не выразил заботы. Как и чем будет отапливаться и содержаться храм, где покоятся мощи преподобного Трифона, никто как будто из них не заинтересован, есть ли у церкви свечи, вино и мука. Между тем на общину пали расходы по освещению и отоплению не только храма, а также и помещения священнослужителей и сестер, причем последние за свое трехлетнее служение при общине пользовались самой мизерной платой и в то же время обслуживают бесплатно священнослужителей» [19]. Именно поэтому большие надежды община по-прежнему возлагала на епископа Виктора.

Только 25 августа 1922 г. епископ Павел подготовил указ, в котором епископ Виктор получил своим местожительством Трифонов монастырь г. Вятки на правах его настоятеля. Однако в том же указе было объявлено о временной автокефалии Вятской епархии, которую советская власть принять не могла. В результате через 2 дня епископа Виктора арестовали в Трифоновом монастыре по обвинению в «контрреволюционной деятельности» и после проведения следствия сослали в Нарымский край. Впоследствии прихожане посылали деньги сосланному епископам Павлу и Виктору [20].

19 августа 1923 г. Трифоновская община Вятки обратилась к свт. Тихону Патриарху Московскому с просьбой ввиду ареста еп. Вятского Павла и еп. Уржумского Виктора совершить хиротонию архимандрита Трифоновского монастыря Авраамия (Дернова). По благословию патриарха Тихона 16 сентября 1923 г. Авраамий был хиротонисан в епископа Уржумского, получив управление всеми приходами Вятской епархии. Правда, уже в конце 1923 г. власти лишили его права служить [21].

Усиление Трифоновской общины, несмотря на арест епископов, сильно беспокоило местные власти, которые за глаза называли ее «рассадником контрреволюционной заразы» и стремились воспрепятствовать ее деятельности. В 1922–1923 гг. в этом деле у них появился надежный союзник в лице обновленцев.

Обновленческая церковь (или, иначе, «Живая церковь») организационно оформилась в мае 1922 г. Выступая за пересмотр догматов православного вероучения, она при поддержке советской власти объявила себя высшей церковной властью в стране. Более того, как свидетельствуют секретные документы Политбюро и 6-го отдела ГПУ, ее деятельность была санкционирована властями с целью раскола и ослабления православной церкви [22].

Своего апогея раскол достиг к маю 1923 г. 29 апреля открылся обновленческий собор. Узаконив постановления «Живой церкви» о закрытии монастырей, ликвидации святых мощей и разрешении второбрачия священникам, «соборяне» расправились с патриархом Тихоном. Было принято постановление о лишении его сана, звания и монашества, которое патриарх не признал [23].

В результате деятельности обновленцев Вятская епархия оказалась расколотой на враждующие группировки. В середине 1923 г. обновленцы захватили церковную власть в Вятке, соединив Епархиальный совет и Епархиальный комитет группы «Живой церкви». В это время на первый план в проведении обновленческой церковной политики в Вятской губернии выступил уполномоченный Священного Синода А. В. Кряжев-

ских. Основным направлением деятельности обновленческого Епархиального совета стала борьба с духовенством и верующими «тихоновского направления», выступавшими против обновленцев, Священного Синода, его реформ и указов. Уже 9 июля 1923 г. Епархиальный совет поручил Кряжевских предоставить в губисполком доклад о «врагах обновления» и «агитаторах церковной реакции», распускающих «вредные слухи» о Епархиальном совете и гражданской власти [24].

Центром сопротивления «живоцерковникам» стал Успенский Трифонов монастырь. Для борьбы с обновленческими идеями епископы Виктор (Островидов), Павел (Борисовский) и Авраамий (Дернов) создали нелегальный «Союз христианской молодежи». Его деятельность была направлена на распространение идей тихоновского течения церкви [25].

Среди активных противников обновленчества на Вятке оказалась и председательница Трифоновской общины Юлия Лавровская, за которой органы ГПУ установили негласный надзор. Деятельность Лавровской против обновленцев хорошо раскрыта в докладе начальника секретного отдела, составленном на основе агентурных данных:

«Гражданка Лавровская женщина глубоко религиозная и фанатичная последовательница бывшего патриарха Тихона, награжденная последним особой патриаршей грамотой за усердные и полезные труды для Вятского Трифоновского монастыря – главного гнезда местных церковных контрреволюционеров. Она с 1918 г. состоит председателем религиозной общины означенного монастыря и проявляет активную деятельность как заядлый реакционер-тихоновец, объединяя в общине подобных себе людей. С момента появления в Вятке обновленцев, начавших усиленно проводить в церковную жизнь идеи обновления, Лавровская повела против них усиленную борьбу, и первым шагом в этой борьбе, с ее стороны, было объявление Трифоновской религиозной общиной полной автокефалии – неподчинения церковно-обновленческой власти и замкнутости в своем монастыре.

В дальнейшем антиобновленческая деятельность гражданки Лавровской вылилась в следующую форму: она всюду и везде, на всех церковных собраниях, богослужениях, молебствованиях и просто в толпах горожан занималась агитацией против обновленцев, в самых грубых выражениях чернила их в глазах несознательных верующих, как только возможно, а также пропагандировала, что в Живую церковь залезли коммунисты, которым помогает Советская власть, якобы заинтересованная в полнейшем исчезновении религии, и что эти разбойники-коммунисты стремятся произвести раскол в церкви. Лавровская считает всех обновленцев еретиками-раскольниками... во всеуслыша-

ние заявляет, что Живую церковь и обновленцев она никогда не признает, хотя бы пришлось за это понести самые жесточайшие наказания... После ареста в прошлом (1922-м. – *Е. К.*) году Вятских епископов Павла и Виктора Лавровская говорила мирянам, что их арестовали за непризнание Живой церкви и собирала помощь им среди мирян, деньги.

Будучи арестована в начале текущего (1923-го. – *Е. К.*) года вместе с группой Вятского реакционного духовенства за контрреволюционную деятельность, гражданка Лавровская была отправлена в Москву и по освобождению побывала у бывшего патриарха Тихона, от которого получила словесное благословение на продолжение активной борьбы с обновленцами без всяких уступок.

По прибытии обратно в Вятку Лавровская, несмотря на пятимесячное заключение, повела ту же линию усиленного противленчества обновленческому движению, идя решительно против всех решений второго поместного собора («Живой церкви». – *Е. К.*) и всячески препятствуя Местному епархиальному Управлению в проведении таковых в жизнь.

Проводимая Лавровской по возвращении из Москвы злостная агитация и пропаганда против обновленцев имела желанные для нея результаты. Во-первых, из некоторых церквей города, реакционно настроенных под влиянием возбуждающих речей Лавровской, миряне буквально выгнали своих попов-обновленцев, запретив им священнодействовать, и на место их поставили тихоновцев, рекомендованных Лавровской. Во-вторых – многие приходские собрания, устраиваемые обновленцами для разрешения текущих вопросов, благодаря агитации Лавровской были сорваны, и миряне, уходя с таковых, бросали различные угрозы и оскорбления по адресу живоцерковников.

Со времени отправления в ссылку Вятских епископов Борисовского и Островидова Лавровская усиленно поддерживает с ними переписку, снабжает таковых деньгами, вещами и в письмах выражает надежду на скорое возвращение их в Вятку, а также сообщает, что она лично и большинство мирян считает законными правителями Вятской епархии только их и никаких обновленческих епископов не признает...

Суммируя все вышеизложенное и подводя итоги контрреволюционной деятельности гражданки Лавровской, можно определенно сказать, что таковая по своим убеждениям является ненавистным противником Советской власти и, прикрываясь религиозностью, искусственно проводила среди масс верующих тихоновские контрреволюционные тенденции, и в то же время, будучи фанатичным последователем бывшего Патриарха Тихона, вела активную антиобновленческую работу в явный

ущерб обновленческой церкви, имея большой авторитет со стороны Вятского тихоновского и реакционно настроенного духовенства и мирян, а своими контрреволюционными речами и действиями дискредитировала Советскую власть в глазах несознательных мирян» [26].

За свою борьбу с обновленчеством 23 февраля 1923 г. Лавровская была арестована по обвинению в контрреволюции и распространении суеверий и отправлена в Москву в Бутырскую тюрьму. Это был уже ее третий арест. На допросе она с твердостью отвечала: обновленцев «...не признаю и признавать не буду, хотя бы мне за это и пришлось пострадать – за религию я умру, в Живую Церковь залезли еретики и мы будем жить по-старому, не признавая Ж.Ц., потому что она неблагоприятна, т. е. не преемственна от патриарха Тихона» [27].

Одним из успешных совместных мероприятий обновленческого Епархиального управления и органов местной власти стала кампания по ликвидации Трифоновской общины – одного из главных оплотов «тихоновщины».

Сначала на монастырь посыпались безосновательные обвинения. Так, завотделом Управления губернией Губисполкома Плюснин заявил, что Благовещенский храм превращен «...не в церковь, а в общежитие, совместно: попы и монашенки, отсюда видно, что здесь не только не производится служение, а церковь служит хорошим рассадником развития проституции», предлагая на этом основании закрыть Благовещенскую церковь. Президиум Вятского губисполкома согласился, указав отделу управления, что необходимо только хорошо юридически этот шаг обосновать, а закрытие проводить «с проявлением особой осторожности». При этом к Благовещенской церкви власти добавили еще и Трехсвятительскую [28].

Чтобы получить основания для закрытия храмов, 20 июля 1923 г. было произведено обследование зданий Трифонова монастыря особой комиссией, в которую вошли Мамаев (зав. административным подотделом отдела управления губернией), Ежов (пред. Рабоче-крестьянской инспекции), Попов (пред. Губкоммунотдела), Кряжевских (член Епархиального управления).

Основания для претензий к общине действительно были. Здания Благовещенской и Трехсвятительской церквей использовались не по назначению, богослужение в них не совершалось с осени 1918 г. В Благовещенской церкви проживали архимандрит и три женщины. В обеих церквях, в том числе в алтаре Благовещенского храма, было складировано различное имущество, помещения были не убраны. В Трехсвятительской церкви, – говорилось в докладе о результатах осмотра, – «входные двери представляют из себя разрушенный вид, стекла выбиты, дверь

взломана. Вход перед церковью завален различным мусором... Алтарь не очищен и полон различным мусором» [29]. Все это нарушало договор, подписанный общиной с властями в декабре 1918 г.

Подобное положение храмов было вполне объяснимо. Жизнь быстро дорожала, а денег, которые поступали от прихожан, не хватало на их содержание. Поэтому благолепный вид удавалось поддерживать только в Успенском соборе, к которому у комиссии никаких претензий не было. Кроме того, разрушения и безобразия в монастыре происходили по ночам. Несмотря на неоднократные просьбы Лавровской, органы советской власти не оказали никакого содействия в борьбе с хулиганами. Также следует отметить, что председателя общины не было в Вятке около 5 месяцев. Только 7 июля ее выпустили из Бутырской тюрьмы под подписку о невыезде из Вятской губернии. Когда Юлия Лавровская по возвращении из Москвы пришла в монастырь, то обнаружила, что за время ее отсутствия монахи, проживавшие в палатках при Благовещенской церкви, устроили в храме без ее ведома кладовую своих вещей и продуктов.

На следующий день после работы комиссии Мамаев вызвал Лавровскую и архимандрита монастыря Авраамия (Дернова) к себе, потребовав в трехдневный срок освободить церкви от жилья, а в пятидневный срок передать церкви и имуществу местному обновленческому Епархиальному управлению, угрожая, в противном случае, арестом. Лавровская отказалась выполнить его указание, объясняя это тем, что «...если я не исполню Ваше распоряжение, то Вы отдадите меня под суд, а если исполню, то меня будет судить община и Главмузей за самовольные действия». Для выяснения вопроса в Москву от общины был послан делегат [30].

Местная власть в это время приступила к активным действиям. На основании результатов работы комиссии 3 августа 1923 г. Президиум Вятского губисполкома постановил закрыть Благовещенскую и Трехсвятительскую церкви, передать их под жилье в ведение Губкоммунотдела, а Успенский собор и имущество всех церквей Трифонова монастыря передать Епархиальному управлению (обновленцам). Также Губкоммунотделу было указано воспрепятствовать производить захоронения на кладбище при бывшем Трифоновом монастыре [31].

Для реализации этого решения 14 августа 1923 г. особая комиссия прибыла в монастырь. Во главе комиссии стоял А. К. Мамаев, который передал Лавровской бумагу о передаче храмов и церковного имущества обновленцам.

Лавровская понимала, что, несмотря на постановление Губисполкома, комиссия не имеет

реальных оснований для изъятия храмов и монастырского имущества: Трифоновская община была лишь их пользователем. Поэтому она заявила Мамаеву, что выполнить распоряжение властей не может, так как церкви находятся в ведении Главмузея. Трифоновская религиозная община заключила с ним договор, и без его разрешения не имеет права передавать имущество. Поскольку на днях от общины был послан делегат в Главмузей для окончательного решения этого вопроса, Лавровская просила подождать несколько дней, до возвращения его из Москвы. Однако Мамаев был настроен решительно, и, видя нежелание исполнять распоряжение властей, приказал арестовать председателя общины [32]. В тот же день ей было предъявлено обвинение в антисоветской агитации и сопротивлении представителям власти.

При этом в официальном отчете комиссии события были представлены в ином свете, чем в протоколах допросов свидетелей. В частности, Лавровская была показана в виде истеричной верующей, которая, несмотря ни на какие разумные доводы, не хотела отдавать ключи от храмов. Обращение к одному из прихожан было описано как антиправительственная агитация «толпы», из-за которой, якобы, и был произведен арест. Появились фразы, которые Лавровской не произносились, вроде «пусть насилуют» и что «это пришла не власть» и т. п. О договоре с Главмузеем, делегате, посланном в Москву, и просьбах подождать несколько дней даже не упоминалось. Сам Мамаев на допросах говорил, что ничего не знал о договоре с Главмузеем, но показания других свидетелей опровергают это. Кроме того, сохранилась бумага, посланная Губмузеем в отдел управления губернии (где и состоял Мамаев), в которой разъяснялось, что община только пользователь храмов и церковного имущества и ничего не может делать без ведома Главмузея. Впоследствии именно официальный отчет комиссии, искажающий реальные факты, и стал основанием для обвинительного приговора [33].

Через неделю милиция передала Лавровскую органам ГПУ, которые собирались судить ее вовсе не за «бесхозяйственное содержание церковью и имущества Трифонова монастыря», а как «неисправимого политического преступника и контрреволюционера». Еще до суда работники ГПУ определили ссылку как меру наказания Лавровской.

Члены церковного совета Трифоновской общины были возмущены действиями властей и арестом своего председателя. В своем заявлении в губотдел ГПУ они писали: «Арест произошел, по-видимому, по недоразумению... В действиях Лавровской нельзя усматривать состав какого-либо преступления, предусмотренного уголовным

кодексом, вопрос о праве распоряжения зданиями и имуществом (Трифонова монастыря. — Е. К.) находится еще на разрешении различных органов власти до прокуратуры Республики включительно, поэтому преждевременно принимать в отношении Лавровской какие-либо карательные меры». Подобные заявления были направлены и в органы прокуратуры, но они не дали никакого эффекта.

14 декабря 1923 г. Лавровская была осуждена комиссией ГПУ за «намеренное и злостное» неподчинение властям и «усиленную агитацию среди верующих и членов общины о несдаче церковного имущества». Медкомиссия, осмотрев пожилую больную женщину, сделала заключение: «Северный климат не крайне суровый переносить может». По приговору Лавровская была выслана в Зырянскую область (ныне Республика Коми) на два года. Так трагически закончилась «война» Ю. Лавровской за Трифоновскую обитель [34].

Пока велось следствие по делу Лавровской, за общину вновь попытался вступить Губмузей. Чарушин писал в советские органы, что данные комиссии по проверке Трифонова монастыря не противоречат существующим правилам. Насчет обвинений по поводу Благовещенской церкви, которую якобы превратили в общежитие, он сообщал, что под жильем заняты лишь палатки Благовещенского храма служителями, которые его охраняют. Незаконность действий местных властей подтвердили Главмузей и Наркомат юстиции [35].

После ареста в 1922–1923 гг. наиболее видных деятелей «тихоновщины» обновленцы стали утверждаться в городе, захватывая храм за храмом. Не без помощи властей обосновались они и в Успенском соборе, изгнав оттуда «тихоновцев» и создав собственную религиозную общину. Тем не менее «тихоновская» община не сдавалась и пыталась жаловаться на незаконность ее изгнания из монастыря. В октябре 1923 г. бывшие прихожане Успенского собора написали заявление, в котором, в частности, сообщалось: «С отображением у нас и храмов и церковного инвентаря мы, члены Общины в количестве более 400 человек взрослых людей, не считая наших домашних, оказались в крайне тяжелом положении в смысле удовлетворения своих религиозных потребностей. Нам негде сейчас собираться и молиться. Наша религиозная свобода, признанная за нами Конституцией Республики, лишена возможности свободно выявляться. С точки зрения политической, хозяйственной и юридической наша просьба заслуживает уважения, так как у живоцерковников храмы пусты и в церквях бывшего Трифонова монастыря теперь молящихся церковно-обновленцев настолько мало, что для богослужеб-

ных собраний достаточно одной небольшой церкви в городе. наших же единоверцев, не признающих власти «Живой церкви» и ее органов, вся масса населения. Возвращение нам хотя бы одной Успенской церкви вызовет чувства благодарности всех нас к органам Советской власти, отражающую волю и желания трудового народа».

Далее в заявлении говорилось, что сам акт передачи храмов и имущества является незаконным, поскольку Епархиальное Управление не является религиозной общиной, а по закону только общины имеют право владеть зданиями. Кроме того, «местные власти не должны отдавать предпочтение одному какому-либо исповеданию в ущерб другим».

Дело дошло до Наркомата юстиции, который признал передачу имущества монастыря и Успенского собора Епархиальному совету незаконной. Тем не менее монастырское имущество осталось в руках обновленцев. А 26 ноября 1923 г. ВЦИК официально отклонил просьбу верующих [36].

Но даже передача собора обновленцам не смогла спасти собор от закрытия. В конце 1920-х гг., когда страна взяла курс на построение социализма и воспитание человека новой советской формации, началась активная кампания в газетах и в политике местных органов власти по борьбе с «религиозным дурманом» [37]. В результате в 1928 г. местными властями было принято решение о закрытии Успенского собора под предлогом малочисленности приходской общины обновленцев. Роковую роль сыграло здесь и соседство с советско-партийной школой. Школьное начальство жаловалось на то, что колокольный звон и церковные праздники мешают нормальному воспитательному процессу [38].

12 января 1929 г. ВЦИК отклонил ходатайство верующих о пересмотре дела по закрытию Успенского собора. В двухнедельный срок они были обязаны сдать имущество монастыря советской власти. 4 февраля 1929 г. Успенский собор официально был закрыт [39]. А уже 20 марта он перешел в распоряжение Губархивбюро для использования под архивохранилище. Так на 60 лет здесь обосновался Кировский областной государственный архив [40].

В годы Гражданской войны и нэпа советская власть, не признававшая идеологического плюрализма, постепенно усиливала свое давление на церковь. В период с 1918 по 1923 г. это выразилось, в частности, в массовом закрытии домовых и монастырских храмов, а также в поддержке обновленческого движения. В этих условиях верующим г. Вятки удалось на время отстоять только храмы Успенского монастыря, сделав их приходскими.

«Выживаемость» приходских общин в это время была обусловлена степенью лояльности мест-

ных властей, активностью прихожан и их единством. В Вятке верующие почти не имели союзников в советских органах, где на ответственных постах преобладали приезжие кадры. Осложняло отношения и то, что местные власти зачастую принимали решения по своей инициативе, вопреки указаниям центральных органов. Что же касается материального положения общины, она почти не имела финансовой поддержки епархии и существовала благодаря энтузиазму и пожертвованиям прихожан.

Активная антиобновленческая позиция Успенского прихода и живших в монастыре вятских епископов-настоятелей резко обострила в начале 1920-х гг. отношения верующих с местными советскими органами. Следствием этого стал арест епископов и активных прихожан, который нанес удар не только по монастырю, но и по всей духовной жизни края. Обезглавив монастырь, власть передала Успенский собор обновленцам.

Во второй половине 1920-х гг. политика в отношении церкви еще более ужесточилась в связи с провозглашением курса на строительство социализма. Это выразилось в том, что власти пошли на закрытие храмов «Живой церкви», которую до того времени активно поддерживали. В их число попал и Успенский собор. Обновленцы выполнили свою задачу по ослаблению церкви, поэтому советская власть смогла безболезненно забыть от своих временных союзников. Постепенное сужение правового поля для действия приходских общин и методичное закрытие храмов в период нэпа завершилось в 1930-е гг. массовым уничтожением самих церковных зданий. Был нанесен значительный ущерб и ансамблю Трифонова монастыря. Несмотря на то что он официально считался памятником архитектуры, были уничтожены колокольня, часовня, ограда, угловые башни, а в остальных монастырских постройках разместились различные учреждения и предприятия.

Примечания

1. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (далее – ГАСПИ КО). Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 26, 55.
2. Хроника // Официальные известия по Вятской епархии. 1918. № 12–13. 1 мая. С. 135–137.
3. Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. Р-897. Оп. 1. Д. 85. Л. 15.
4. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 120. Л. 1–3.
5. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 55.
6. Ожегин П. Г. Как матушка Юлия за Трифонов монастырь «воевала» // Выбор. 1993. № 43 (ноябрь). С. 11.
7. ГАСПИ КО. Ф. 1262. Оп. 4. Д. 7. Л. 86.
8. Берова И. В. Ансамбль Вятского Успенского Трифонова монастыря. Киров, 1989. С. 19–20.

9. ГАКО. Ф. Р-1123. Оп. 1. Д. 34. Л. 251–255 об.; ГАСПИ КО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 17. Л. 22; Прозоров А. В. Музейное дело в Вятской губернии – Кировской области в 1918–1940 гг.: дипломная работа. Киров, 2000.
10. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 120. Л. 20.
11. ГАКО. Ф. Р-1123. Оп. 1. Д. 34. Л. 260–265.
12. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 55 об.
13. Поляков А. Г. Русская православная церковь и светская власть в 1917 – середине 1920-х гг. Киров, 2007. С. 79, 81.
14. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 120. Л. 14, 15, 17.
15. ГАКО. Ф. Р-340. Оп. 1. Д. 410. Л. 233; Поляков А. Г. Указ. соч. С. 87; Сухих А. Лучше ложка, да правды // Вятский епархиальный вестник. 1991. № 8–9. С. 12.
16. Черников Герасим // Режим доступа: www.pstbi.ru/bin/db.exe/no_dbpath/ans/newmr/?NYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTdG6XbuLdS0he8eicW0ldS0UsOWg66WWc8qiceXb**; Сычугов Афанасий // Режим доступа: www.pstbi.ru/bin/db.exe/no_dbpath/ans/newmr/?NYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTdG6XbuFuyTХсуuW661Yc8qUsOWd66GgeC9Ue8KWeCQ*.
17. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 91–93, 95–96, 100–100 об.
18. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 22 об., 28 об.
19. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 22–22 об., 28–28 об.
20. Поляков А. Г. Указ. соч. С. 96.
21. Архиереи. Авраамий (Дернов) // Режим доступа: www.ortho-rus.ru/cgi-bin/ps_file.cgi?2_3853.
22. Поляков А. Г. Указ. соч. С. 93.
23. Шишкин М. С. Из истории обновленческого раскола на Вятке в 1920-х годах // История государства и права. 2006. № 4. Режим доступа: law-news.ru/up/u7/post_1141581600.html.
24. Поляков А. Г. Указ. соч. С. 114.
25. Там же. С. 95; ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 45.
26. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 17–17 об.
27. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 52, 88–88 об., 101, 105.
28. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 99. Л. 2–3.
29. Поляков А. Г. Указ. соч. С. 115; ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 55, 56.
30. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 53–53 об., 55, 56, 105.
31. Ожегин П. Г. Указ. соч. С. 11.
32. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 6, 29 об., 31 об.–32, 33 об., 35 об.–36, 37 об., 38, 39 об.–40, 41 об., 46, 48, 53 об.–54, 56 об.
33. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 99. Л. 10, 19–20.
34. ГАСПИ КО. Ф. 6799. Оп. 4. Д. Су-4812. Л. 17 об., 73 об., 75–76, 82 об., 108, 111; Книга памяти жертв политических репрессий Кировской области. Т. 4. Киров, 2001. С. 137.
35. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 98. Л. 85; Д. 99. Л. 74–75.
36. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 99. Л. 58–58 об., 68–69, 74.
37. Закрыта Трифоновская церковь // Вятская правда. 1928. 2 июня. № 127. С. 1.
38. ГАКО. Ф. Р-875. Оп. 3. Д. 79. Л. 37–37 об.
39. ГАКО. Ф. Р-877. Оп. 2. Д. 12. Л. 530; Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 120. Л. 66.
40. ГАКО. Ф. Р-1258. Оп. 1. Д. 1789. Л. 86.

А. М. Ермаков

**«АМАЗОНКИ» ТРЕТЬЕГО РЕЙХА:
КОРПУС РУКОВОДИТЕЛЬНИЦ
НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ
ЖЕНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассматриваются чиновничья иерархия Национал-социалистической женской организации, социальный состав, социальный статус, функциональные обязанности руководительниц и система их подготовки. Показано противоречие между формальным и реальным распределением гендерных ролей в нацистской Германии.

The bureaucratic hierarchy of the National-socialist female organization, the social structure, the social status, the functional duties of the leaders and the system of their training are considered in the article. The contradiction between formal and real distribution of gender roles in Nazi Germany is shown.

Ключевые слова: гендерные отношения, гендерная идеология, гендерная политика, социальная политика, национал-социализм, фашизм, Третий рейх, тоталитарное государство, Национал-социалистическая женская организация, Национал-социалистическая германская рабочая партия, партийная бюрократия.

Keywords: Gender relationships, gender ideology, gender policy, social policy, national-socialism, fascism, the Third Reichs, totalitarian state, National-socialist female organization, National-socialist German Labour Party, Party bureaucracy

Современники в Третьем рейхе и за его пределами, а вслед за ними и многие специалисты-историки считали гитлеровскую Германию «государством мужчин», в котором женщины играли только роль подчиненных, роль жертв «мужской» политики. Сами национал-социалисты, их духовные и политические вожди, начиная от Гитлера и кончая руководителем любой местной партийной ячейки – ортсгруппенлейтером, рядовые члены НСДАП, да и немцы вообще, были убеждены, что политика – исключительная прерогатива мужчин. Так же полагали и члены союзнических комиссий по денацификации, которые налагали на женщин менее суровые наказания лишь по той причине, что они были женщинами и, следовательно, априори только выполняли чьи-то приказы и попросту не могли быть руководителями, инициаторами, организаторами преступлений. Известно, что из 170 тысяч немцев, проходивших денацификацию в американской оккупационной зоне, женщины составляли только 3% [1].

ЕРМАКОВ Александр Михайлович – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского
© Ермаков А. М., 2009

Однако многие немки оказывали активную поддержку нацистскому режиму и состояли в Национал-социалистической женской организации (НСФ). НСФ и находившаяся под ее управлением организация Немецкое женское дело (ДФВ) в 1941 г. охватывали 6 млн женщин. Если исчислять количество всех немецких женщин в возрасте старше 18 лет в 30 млн, то в деятельности НСФ участвовала каждая пятая немка [2].

Возглавлявшее НСФ имперское управление по работе с женщинами (РФФ) никогда не переступало границ между «мужскими» и «женскими» сферами деятельности, установленных руководством гитлеровской партии и государства и одобряемых значительной частью немецкого населения. Все изменения в соотношении этих сфер, особенно заметные в годы войны, были санкционированы руководителями-мужчинами. НСФ прилагала постоянные усилия, чтобы избежать всяких обвинений в стремлении к эмансипации женщины, подчеркивало, что «вторжение» женщин в «мужские» профессии носит временный характер и обусловлено только войной.

Но противоречие между распропагандированным НСФ идеалом женственности и формированием у многих немок «мужских» качеств проявлялись в самой женской организации, работу в которой вели многочисленные начальницы. Имперская руководительница женщин Гертруда Шольк-Клинк была убеждена, что для ведения повседневной работы в женской организации совершенно не нужны «амазонки», обладающие такими «мужскими» качествами, как ум, дарование, опыт, знания. Однако она предъявляла к руководительницам НСФ высокие требования: «Является ли человек национал-социалистическим фюрером, зависит не от униформы и знаков различия, а только от самого человека, который одет в эту одежду, и, в конце концов, от того, действительно ли он связан с богом, или он – самовлюбленный, властолюбивый карлик. Мы не поднимаем много шума вокруг нашей работы. Мы хотим стоять рядом с немецкими мужчинами как единая, нерасторжимая общность под девизом работниц Службы труда, которые были первопроходцами идеи общности среди женщин: я – для тебя, ты – для меня» [3].

Однако активистки женской организации имели собственные амбиции. В отличие от большинства участниц НСФ, которые происходили, главным образом, из мелкобуржуазной городской среды, являлись домохозяйками, конторскими служащими и учительницами, в руководящем составе, начиная с уровня округа и гау, были широко представлены немки из верхнего слоя общества – дворянства и высокооплачиваемой верхушки интеллигенции [4]. Если одни из них воспринимали вступление в НСФ как награду, то

для других это была возможность сделать карьеру, а третьи – врачи, юристы и другие женщины с высшим образованием – только здесь могли работать по полученной специальности. В дисциплинарном отношении они подчинялись руководителям НСДАП соответствующего уровня, их назначение на должность также производилось гау-, крайс-, блок-, целлен- и ортсгруппенляйтерами партии по согласованию с вышестоящим учреждением НСФ. С 1934 г. они получали такое же служебное удостоверение «политического руководителя», как мужчины, но не имели униформы и знаков различия. Коричневое платье, поначалу распространенное в НСФ, было отменено специальным распоряжением в ноябре 1933 г., так как коричневый цвет формы монополизировали штурмовые отряды. Платье заменила «почетная парадная форма», которую разрешалось одевать «в особых случаях». Позднее в официальных документах говорилось о «темном служебном костюме», который должны носить все начальницы округов и сотрудницы их штабов. Все руководительницы носили значок с руническим символом плодородия. С 1937 г. на униформе руководительниц НСФ носились знаки различия, указывавшие на должности их обладательниц. Начальствующий состав НСФ, начиная от руководительниц округов, пользовался служебным автотранспортом, правда, с июня 1936 г. им запретили самостоятельно водить машину и включили в штаты управлений водителей-мужчин. В некоторых гау руководительницы-женщины могли позволить себе не только занимать несколько служебных помещений в здании партийной организации, но и снимать отдельные здания [5].

В 1937 г. руководительницы гау НСФ были зачислены в штат функционеров гитлеровской партии. Если раньше они едва могли покрыть из заработанных денег свои служебные расходы, то теперь получали ежемесячное жалование, которое колебалось от 500 до 745 рейхсмарок. Если учесть, что каждый месяц им выплачивалась компенсация за служебные расходы в сумме 150–200 рейхсмарок, то их доход превышал доходы мужчин-крайслайтеров НСДАП. В финансовом отношении руководительницы гау НСФ приблизились к высоким министерским чиновникам и ландратам – высокопоставленным функционерам местных органов власти [6]. Ежемесячное жалование самой Шольц-Клинк поначалу составляло 450 рейхсмарок, но позднее было повышено до 1 200 рейхсмарок. Кроме того, каждый месяц имперской руководительнице женщин выплачивалась 1 тысяча рейхсмарок в качестве возмещения издержек. Также она безвозмездно пользовалась пятью лимузинами, принадлежавшими РДФФ. Как правило, высшие партийные руково-

дители получали в виде подарка участок земли, купленный по заниженной цене и освобожденный от налогов. Шольц-Клинк тоже не была здесь исключением – ей был подарен участок земли в берлинском районе Штеглиц стоимостью 250 тысяч рейхсмарок. Силами заключенных концлагерей здесь были построены вилла и бункер. Именно на этой вилле имперская руководительница женщин жила с 1940 г. до конца войны [7].

После 1936 г. система блоков и ячеек НСДАП, а значит, и НСФ, была изменена. Теперь они формировались не по количеству участниц, а по количеству семей. Каждый блок охватывал 40–60 семей, каждая ячейка – от 4 до 6 блоков. Как правило, в блоке НСФ состояли около 10 участниц, в ячейке – от 11 до 50, а местная группа насчитывала от 51 до 500 женщин. Перед руководительницей блока стояла задача собирать взносы, распространять пропагандистские материалы, поддерживать связь с каждой семьей. Начальница ячейки выполняла те же задачи в отношении руководительниц блоков.

Осенью 1937 г. имперский организационный руководитель нацистской партии Роберт Лей выступил против намеченного Шольц-Клинк переименования сотрудниц НСФ в блоках и ячейках НСДАП в блок- и целленфрауэншафтслайтерин. Лей предложил заменить «ляйтерин» (Leiterin) на «вальтерин» (Walterin), поскольку первое слово якобы подрывает авторитет мужчины-руководителя, которому управляющая блоком или ячейкой, в конечном счете, подчиняется. После того как заместитель фюрера Рудольф Гесс одобрил предложенное Шольц-Клинк переименование, Лей обратился к Гитлеру и заявил, будто имперская руководительница женщин добивается эмансипации, стремится подчинить всех немкам себе, провозгласила «солидарность женщин», ведет дело к разрыву партии и наносит вред государству. Шольц-Клинк пришлось оправдываться в специальном письме, адресованном Гитлеру, Лею и Гессу: «Если я сказала, что женщина стоит наряду с политическим руководителем, то, разумеется, имела в виду, что она стоит рядом с ним, отвечая за все женские задачи как его лучший товарищ и помощница. Я никогда не связывала это с дисциплинарным положением фрауэншафтслайтерин по отношению к представителю власти и вообще не думала об этом. Авторитет представителя власти НСДАП устно и письменно установлен настолько однозначно, что всякое рассуждение об этом противоречит национал-социалистической идее». Лею пришлось отступить после получения 20 ноября 1937 г. уведомления о том, что высказывания Шольц-Клинк совпадают с мнением фюрера и его заместителя Гесса и что они оба «полностью удовлетворены ее работой и не хотят никаких изменений» [8].

Корпус руководительниц НСФ/ДФВ разрастался вместе с ростом самой женской организации. На митинге женщин в Аахене 15 марта 1936 г. Шольц-Клинк объявила, что в НСФ/ДФВ состоят 60 тысяч руководительниц [9], а уже в 1937 г. глава организационного управления РФФ Розель Кольне привела данные о том, что Национал-социалистическая женская организация располагает 32 руководительницами гауфрауэншафтов, 725 руководительницами крайсфрауэншафтов, 22 593 руководительницами ортсфрауэншафтов, 59 802 руководительницами целленфрауэншафтов и 223 024 блокфрауэншафтов. Общее количество начальниц фрауэншафтов и отделов, консультанток в НСФ/ДФВ превышало 1 млн человек [10]. К декабрю 1940 г. количество гау возросло до 43 (включая зарубежную организацию), округов – до 892, а местных групп – до 30 605. Соответственно этому увеличилось и количество функционеров НСФ/ДФВ. Оплачиваемые должности руководительниц существовали только в округах, гау и самом РФФ, их занимали около 10 тысяч женщин (1%), остальные 99% сотрудниц выполняли свои обязанности на общественных началах. НСФ/ДФВ была настолько бюрократизирована, что соотношение между ее руководительницами и рядовыми участницами составляло 1:3 [11].

В соответствии с официальной статистикой имперского управления по работе с женщинами, по состоянию на 1 июня 1937 г. в управлении гау НСФ работали в среднем 9 начальниц отделов, 8 начальниц подотделов, 13 ответственных исполнительниц и референток, 21 помощница, а также машинистки и конторские служащие. В начале 1940-х гг. в управлениях некоторых гау были заняты более 100 женщин. При этом гау НСФ Восточная Пруссия располагала 121 сотрудницей, в управлении гау Дюссельдорф была занята 91 служащая, в небольшом гау Баварская Восточная Марка управленческий аппарат состоял из 20 человек, в гау Шлезвиг-Гольштейн – из 22. На общественных началах в управлениях гау были заняты 23,4% служащих, для остальных 76,6% с НСФ была связана постоянная оплачиваемая работа. Известно, что в гау Вюртемберг-Гогенцоллерн жалование получали 67 женщин, а в гау Северная Вестфалия – 160 [12]. О размерах чиновничьего аппарата НСФ можно судить по данным из округа Брухзаль. В 1937 г. руководительница округа располагала отделами «Год домоводства», «Обучение матерей», «Экономическое домоводство», «Пограничные территории и заграница», «Культура – Воспитание – Обучение», «Расовая политика». Их руководительницы одновременно возглавляли соответствующие отделы в окружной организации ДФВ [13].

Как отмечает американский историк и социолог Дэвид Шёнбаум, по количеству функционеров НСФ уступала только Германскому трудовому фронту (ДАФ) и Национал-социалистическому союзу чиновников, но женская организация занимала предпоследнее место по количеству функционеров, состоящих в нацистской партии (чуть более 30%), опережая по этому показателю только ДАФ [14].

На самой вершине чиновничьей пирамиды НСФ находилась имперская руководительница женщин Гертруда Шольц-Клинк. С 1 января 1934 г. она стояла во главе Немецкой женской Службы труда (ДФАД), а 24 февраля 1934 г. была назначена руководительницей НСФ и ДФВ [15]. По мнению немецкой исследовательницы Дёрти Винклер, Гесс и его консультанты не случайно поставили во главе НСФ именно Шольц-Клинк. «Она не имела ни непосредственного доступа к фюреру, ни “внутренней власти” в НСДАП. К тому же она не обладала никакими собственными идеями о женской работе партии, ее речи и произведения были точным повторением партийной пропаганды и гитлеровских цитат. Но имперская руководительница женщин сама была лучшей пропагандой – в застегнутой на все пуговицы блузе, с прической, напоминающей тонзуру, и со своими одиннадцатью детьми она стала фирменным знаком “немецкой женщины и матери”» [16].

Современники и современницы считали, что Шольц-Клинк бесцветна, не особенно привлекательна внешне и не обладает выдающимся умом. В 1936 г. одна из сотрудниц назвала ее «простой, скромной женщиной». Как рассказала чиновница управления по работе с женщинами ДАФ Алиса Рильке, стиль руководства Шольц-Клинк часто вызывал недовольство подчиненных, «потому что имперская руководительница женщин мало занималась работой среди женщин, а вместо этого плела интриги, заметно больше интересовалась преумножением своего благосостояния и неделями не появлялась на службе» [17]. В то же время Шольц-Клинк была молода, честолюбива и прагматична. Позднее она изображала себя верной национал-социалисткой, которая ревностно пыталась делать все, что в ее силах, на любом посту, куда направляла ее партия, и никогда не пыталась получить ту или иную должность – ее «призывали», и она выполняла свой долг.

Шольц-Клинк приходилось бороться за любые проявления самостоятельности. Она постоянно испытывала давление фюрера ДАФ и имперского организационного руководителя рейхсляйтера Роберта Лея. Имперская руководительница женщин, которую, несмотря на все ее честолюбие, нельзя было назвать ни воинственной,

ни властолюбивой, в ноябре 1936 г., как раз в те дни, когда ей был вручен золотой значок НСДАП, пожаловалась на то, что действия Лея препятствуют всякому разумному сотрудничеству между НСФ и ДАФ в сфере профессионального обучения молодых женщин. В начале 1937 г. трения достигли таких масштабов, что Шольц-Клинк и Лей с трудом смогли заключить временное соглашение о разграничении компетенций, и то лишь в области мировоззренческой подготовки женщин [18].

В качестве имперской руководительницы женщин Шольц-Клинк стояла в партийной иерархии ниже, чем имперские руководители-мужчины. Позднее она пыталась оспорить мнение о низкой значимости собственной персоны в глазах руководителей НСДАП: «Что касается моего собственного положения, то следует пояснить, что меня привлекали на все заседания гау- и рейхсляйтеров, что на публичных мероприятиях, как и во время моих визитов в зарубежные страны, мне постоянно предоставлялся статус рейхсляйтера, и я не могу припомнить ни единого случая, когда к этому статусу было бы проявлено неуважение» [19]. Действительно, различные партийные руководители, например, Альфред Розенберг, состояли с Шольц-Клинк в переписке, приглашали ее на официальные мероприятия и не забывали поздравить с днем рождения, но обнаруженные историками документы свидетельствуют о том, что они лишь поддерживали фикцию [20]. Лей приравнивал ранг имперской руководительницы женщин к рангам руководителей главных управлений НСДАП и гауляйтеров, в то время как фюреры других дочерних организаций нацистской партии одновременно имели звание рейхсляйтера НСДАП и стояли на партийной пирамиде на ступеньку выше ее [21].

Шольц-Клинк ни разу не удостоилась аудиенции у Гитлера, хотя утверждала, что, «как и все остальные значимые люди», говорила с фюрером, «когда этого хотела» [22]. Однако ее рассказы о якобы имевших место встречах с фюрером неправдоподобны. По ее словам, она утомляла Гитлера во время беседы, давая ему выговориться, а потом проводила свою точку зрения [23]. Но для Гитлера было типично совершенно другое – изматывать собеседника бесконечными монологами и навязывать свое мнение. 24 января 1938 г. Шольц-Клинк просила шефа партийной канцелярии Мартина Бормана: «Так мне до сих пор не удалось ни разу обсудить с фюрером области задач женщины, я обращаюсь к вам с просьбой... организовать для меня беседу с фюрером в Вашем присутствии, во время которой у меня была бы возможность в совершенно общем виде доложить о важнейших вопросах, касающихся женщин» [24].

Постоянные конфликты Шольц-Клинк с ведущими партийными функционерами из-за полномочий, неуважение и пренебрежение ею со стороны коллег-мужчин, фактическое бессилие женской организации измотали ее. Авторитарный стиль руководства имперской руководительницы женщин создал ей врагов и в собственных рядах. После выхода замуж за Хайсмайера она все больше уходила в личную жизнь.

В служебные обязанности Шольц-Клинк входили подготовка приказов, директив и указаний для НСФ и ДФВ, руководство работой РФФ, прием иностранных делегаций, пропагандистские поездки за границу, участие в разного рода представительских мероприятиях. Как правило, это были митинги женщин, на которых Шольц-Клинк выступала с речами. Она регулярно проводила встречи с руководительницами гау НСФ, различные организации Третьего рейха приглашали ее принять участие в открытии той или иной выставки, возложении венков, пленарном заседании. По данным итальянского историка Массимилиано Ливи, только с апреля 1937 по сентябрь 1942 г. имперская руководительница женщин приняла участие в 230 мероприятиях, в основном на общегерманском уровне [25].

Верхушку чиновничьего аппарата НСФ составляло имперское управление по работе с женщинами – РФФ. Еще при своем вступлении в должность Шольц-Клинк получила от Гесса полномочия подбирать себе сотрудниц, не считаясь с мнением партийных и государственных руководителей-мужчин. Она оставила в РФФ некоторых женщин, уже работавших при ее предшественниках, других же сотрудниц, с которыми, как правило, уже была знакома лично, выбирала в гау НСФ. Многие из них происходили из буржуазных семей, были хорошо образованы и преуспели на профессиональном поприще в качестве юристов, экономистов, журналистов, четыре из них являлись докторами наук [26]. Управление «Народное хозяйство – домашнее хозяйство» возглавила экономист Эльза Форверк, имевшая степень доктора, управление «Право и улаживание» – известная ученый и юрист Ильза Эбен-Сервес, заместительницей Шольц-Клинк стала Эльза Пауль, которая была совершенно неизвестна широкой общественности, но выполняла в РФФ важные административные функции [27].

Если в различных ведомствах, управлениях, подразделениях РФФ в июне 1936 г. работали 170 сотрудниц, то к апрелю 1941 г. их количество возросло до 580. В составе РФФ к этому времени насчитывалось 125 различных служб, в том числе управление штаба, коммерческое управление, почтовая служба, регистратура, секретариат имперской руководительницы женщин,

отдел кадров, отдел проверки «арийского» происхождения участниц НСФ, управление вербовки ораторов и т. д. В целом РФФ состояло из одного высшего управления, одного главного управления, 12 управлений, 40 главных инстанций, 62 инстанций, 32 вспомогательных инстанций. В нем нашли свои рабочие места 148 штатных сотрудников, 159 машинисток, 98 помощниц, 25 водителей. Хотя сама Шольц-Клинк не имела права принимать на службу сверх штата новых сотрудников, это делалось с помощью сложной бюрократической процедуры, в которую были вовлечены Рудольф Гесс, партийный казначей Франц Ксавер Шварц и гауляйтеры [28].

После войны Шольц-Клинк утверждала, будто вместе со своими сотрудницами создала «не-что вроде государства в государстве. В моем министерстве были отделы экономических вопросов, вопросов воспитания, колониальных дел, вопросов потребления и здравоохранения, образования и благотворительности. Ни один мужчина туда не вмешивался. Мы могли позволить себе все, что угодно» [29].

Следующую ступень административной пирамиды НСФ занимали руководства гау – гауляйтунги. Во время основания НСФ в октябре 1931 г. руководительницы гау были наделены незначительными полномочиями: в каждом структурном подразделении НСДАП, начиная от местной группы и кончая гау, учреждались должности консультантов по вопросам работы с женщинами. Сама же руководительница НСФ, тогда это была Эльсбет Цандер, занимала пост консультантки в имперском управлении партии. Консультанток на уровне гау назначали соответствующие гауляйтеры по согласованию с Цандер. Их задачи состояли в том, чтобы «одними только консультациями» помогать гауляйтерам решать «поставленные задачи», давать советы по выполнению тех или иных работ. В отношении нижестоящих должностных лиц НСФ в партийных округах они тоже выполняли лишь консультативные функции, поскольку те, в свою очередь, подчинялись крайляйтерам НСДАП. Единственным их правом было проведение инспекторских проверок нижестоящих звеньев женской организации, распоряжение о которых также могло исходить только от гауляйтеров. Та же система действовала и на нижних этажах партийной иерархии. Имперский организационный руководитель НСДАП Грегор Штрассер специально подчеркивал, что в будущем особое значение придает децентрализации работы среди женщин в рамках местных партийных групп. В апреле 1932 г. в результате ропота в рядах самой НСФ и поражения Гитлера на президентских выборах Штрассер расширил полномочия руководительниц. Хотя в его распоряжении говорилось, что, по его убеждению, «работа

среди женщин внутри Движения должна даже больше, чем прежде, быть заботой ответственного политического руководителя», начальницы гау НСФ были включены в штат сотрудников гауляйтунгов НСДАП, им было предоставлено право отдавать распоряжения нижестоящим подразделениям женской организации, а руководительницы округов и местных ячеек были прямо подчинены им. В женской организации теперь проводился принцип фюрерства, означавший, что руководительница ффрауэншафта лично, а не ее подчиненные, несет ответственность за выполнение всех приказов сверху. Относительно руководительниц местных ячеек Штрассер подчеркнул, что они, хотя и получают распоряжения от консультанток в гау и округах, «должны приспособлять свои решения в рамках работы с женщинами к мероприятиям соответствующего политического руководителя и не могут нарушать их» [30].

Впрочем, еще до прихода национал-социалистов к власти консультантки активно сотрудничали со «своими» гауляйтерами, с которыми нередко были знакомы с первых лет существования нацистского Движения. Некоторые из этих нацистских активисток именно благодаря гауляйтерам лично познакомились с высшими руководителями нацистской Германии, включая Геббельса и самого Гитлера. Гауляйтер Бадена Роберт Вагнер хорошо знал Гертруду Шольц-Клинк, гауляйтер Швабии Карл Валь – свою консультантку Магду Доннер, гауляйтер Рейн-Пфальца Йозеф Бюркель – Паулину Швицгебель, гауляйтер Гессена-Нассау Якоб Шпренгер – Эрну Вестернахер, гауляйтер Саксонии Мартин Мучман – Шарлоту Рюлеман и т. д. Нередко между ними возникали дружеские отношения, о чем свидетельствуют взаимные частные визиты и совместные праздники. А в Мюнхене многие знали о том, что у гауляйтера Мюнхена-Верхней Баварии Адольфа Вагнера и его консультантки Луизы Роммельт есть внебрачный сын [31].

Средний возраст руководительниц гау НСФ при вступлении в должность составлял около 40 лет. Большинство из них в годы Первой мировой войны были добровольцами Германского Красного Креста или медицинскими сестрами в полевых госпиталях. Британская исследовательница Джил Стефенсон пишет, что они происходили, главным образом, из мелкобуржуазной среды [32], но исследования последних лет показали, что их отцами были фабриканты, владельцы крупных торговых фирм, высшие чиновники, служащие, а некоторые из них были дворянками. Например, в апреле 1941 г. три из 41 гау НСФ возглавляли дворянки (фон Миттервальнер, фон Хофман и фон Вольф в гау Каринтия, Кельн-Аахен и Мекленбург). Смиталь, руководительница

гау Штирия, имела степень доктора наук [33]. Только одна из руководительниц гау происходила из крестьянской семьи. Типичная руководительница гау НСФ – это горожанка, закончившая реальную школу, затем лицей, получившая профессию учительницы, медицинской или социальной работницы. Большинство из них можно причислить к «старым бойцам», потому что нередко они вступали в партию раньше, чем их мужья, – не только до 1933-го, но даже до 1930 г. Как правило, они все свободное время проводили на службе, а воспитание детей поручали домашней прислуге. Чтобы воспрепятствовать созданию имиджа «синего чулка», «суфражистки», «бой-бабы», они, как и Шольц-Клинк, всем своим поведением демонстрировали скромность, готовность пойти на жертвы, самоотречение, постоянную готовность помочь коллегам-мужчинам [34].

Рабочий день руководительницы гау НСФ состоял из ознакомления с приказами гауляйтера и РФФ, поддержания контактов с представителями различных нацистских организаций, проведения совещаний и пресс-конференций, организации крупных мероприятий, приема «соотечественниц» – рядовых гражданок. Помимо того, они выполняли представительские функции, в том числе выступали на различных мероприятиях от лица имперской руководительницы женщин. Многие из них занимались политической публицистикой. Руководительницы гау постоянно интересовались положением дел в материнских школах, принимали на работу в них персонал: женщин-юристов, управляющих, медицинских сестер, мастериц домоводства. Наконец, ежедневный распорядок начальницы гау НСФ включал отдачу приказов начальницам округов, количество которых в отдельных гау превышало 60 [35]. Несомненно, руководительницы гау НСФ были частью политической элиты Третьего рейха, что лишний раз подтверждалось тем, что их приглашали на заседания для высших функционеров НСДАП, проводившиеся дважды в год. Четыре раза в год их собирала в Берлине Гертруда Шольц-Клинк, ежегодно именно они вместе с начальницами округов и сотрудницами РФФ составляли аудиторию слушательниц, перед которыми выступал Гитлер в рамках очередного партийного съезда [36].

О том, что многие из руководительниц гау НСФ вели себя независимо по отношению к мужчинам, возглавлявшим партийные и государственные инстанции, свидетельствуют показания одной из сотрудниц штаба гау НСФ в генерал-губернаторстве, которым управляла Мелани Альдингер. По словам этой сотрудницы, руководители-мужчины из близкого окружения генерал-губернатора Ганса Франка напрасно старались

«втянуть фройляйн Альдингер в чисто внешние вещи. Десятки раз я видела, как фройляйн Альдингер нервничала, когда опять приходило приглашение на какое-нибудь представительское мероприятие... Альдингер ненавидела все поверхностное и поэтому совершенно не заботилась об общении с господами, которые разыгрывали из себя властителей в чужом пространстве... Она не употребляла косметику, не курила и не носила вечерних платьев. Я ни разу не видела фройляйн Альдингер одетой во что-то иное, кроме как в простой черный служебный костюм без знаков различия» [37].

Немало обязанностей возлагалось и на начальниц отделов в управлениях гау женской организации. Так, руководительница отдела обучения гау сама выступала с докладами в школах НСФ и перед рядовыми участницами НСФ/ДФВ, планировала проведение учебных курсов в школах, проведение заседаний руководительниц на уровне округов, организовывала крупные мероприятия для рядовых участниц. Она же отвечала за обучение претенденток на занятие руководящих должностей в БДМ, НСВ, ДАФ, Имперском продовольственном сословии и сестер Германского Красного Креста. Для выполнения этих задач ей приходилось сотрудничать с расово-политическим управлением НСДАП, командованием военного округа, криминальной полицией [38].

Руководительница следующей ступени – начальница округа НСФ/ДФВ – в дисциплинарном отношении подчинялась крайслейтеру НСДАП, ежедневно получала приказы от руководительницы гау, но и сама располагала немалым пространством, на котором могла принимать самостоятельные решения, руководить. Ее подчиненные были обязаны точно следовать отдаваемым ею инструкциям. Руководительницы местных групп – ортсфрауэншафтов – были обязаны устанавливать контакт с теми женщинами, которые не состояли ни в НСФ, ни в других нацистских организациях, отвечали за ознакомление жительниц населенного пункта с новыми законами и распоряжениями, подробно разъясняли их отдельные положения, добиваться положительного отношения к таким непопулярным у населения постановлениям, как законы «О наследственном здоровье», «О гражданстве рейха», «О защите немецкой крови и немецкой чести» [39].

Исполнение служебных обязанностей в НСФ требовало от женщин довольно больших затрат времени и сил, точного выполнения указаний сверху, принятия самостоятельных решений, активности. Нижние ступени иерархической лестницы в НСФ/ДФВ занимали восторженные приверженки национал-социализма, которые в основном и вели работу с рядовыми участницами

женской организации и с женским населением вообще. Но РФФ не питало иллюзий относительно уровня их образования и интеллекта, а потому рассматривало их обучение и мировоззренческую подготовку как одну из важнейших задач. В выступлениях окружного руководства НСФ и НСДАП при открытии школы руководительниц гау Баден в Брухзале в октябре 1934 г. говорилось о пробуждении «немецкой души», «чтобы нести в наш народ любовь и радость ко всему доброму, прекрасному и великому, немецкую верность, веру, немецкие нравы, благоговение перед старинными обычаями». Из женщин, занимающих должности в НСФ, следовало воспитывать «руководительниц» и «бойцов», чтобы они влияли на население в духе нацистской идеологии. Им вменялось в обязанность научить большинство немок «служить, идти на жертвы и выполнять свой долг» [40].

Подготовка руководительниц ячеек – фрауэншафтов НСФ всех уровней затрагивала различные мировоззренческие и политические темы, так или иначе касающиеся работы женской организации. Руководительницы фрауэншафтов могли принимать участие в текущих учебных вечерах местной группы НСДАП. В каждой окружной ячейке НСФ была учреждена должность руководительницы по обучению, задачи которой состояли в мировоззренческой подготовке всех действующих в округе начальниц НСФ, контроле над их работой и немедленном вмешательстве при возникновении любых неясностей. Ей вменялось в обязанность быть особенно активной в небольших или проблемных местных группах НСФ. В городах и сельских населенных пунктах, имевших хорошие пути сообщения, руководительницы всех фрауэншафтов округа или местной группы должны были проходить курсы повышения квалификации не реже одного раза в месяц. Несмотря на это в некоторых регионах Германии – в Рурской области, в католических районах – они с трудом выполняли свою работу по национал-социалистической индоктринации женщин. Поэтому с руководительницами фрауэншафтов проводились упражнения в подготовке набросков и дидактических элементов докладов, помимо того, их обучали свободно владеть речью, умело вести дискуссию, интересно рассказывать, соединяя собственный опыт с положениями нацистской идеологии [41].

Поскольку важнейшей функцией руководительниц были исполнение приказов и их передача нижестоящим инстанциям, постольку в начале марта 1938 г. была издана специальная инструкция о том, как «старательной» начальнице фрауэншафта следовало доводить до подчиненных приказы РФФ. Как хорошая и убежденная национал-социалистка, она должна была знать,

что все мероприятия разрабатываются не конторскими служащими, далекими от реальной жизни, а женщинами, которые ревностно служат национал-социализму. Ей вменялось в обязанность внимательно изучить распоряжение, а в случае возникновения сомнений проконсультироваться у специалистов. Руководительница несла ответственность за доверие всех участниц группы к нацистской партии и государству, то есть должна была заботиться о том, чтобы все женщины считали любые распоряжения НСДАП и НСФ абсолютно верными. Ей следовало научиться передавать распоряжения очень близко к тексту, почти буквально, и комментировать те места, которые могут вызывать различные толкования. Категорически запрещались личные замечания, сожаление, извинения и т. п. Наконец, выполнение распоряжения не должно было перерождаться в критику и возражения или, что еще хуже, «деградировать до уровня парламентского голосования» [42]. Распоряжения РФФ распространялись в виде бюллетеней информационной службы, которые публиковались раз в две недели и рассылались не только в гау и округа, но и в местные группы НСФ. В годы войны их тираж доходил до 120 тысяч экземпляров [43].

Мировоззренческое обучение и профессиональная подготовка штатных и внештатных руководительниц осуществлялись в 32 школах гау и двух имперских школах. Имперские школы предназначались для обучения функционеров, занимавших должности на уровне гау. Одна из них, открытая в мае 1934 г., располагалась в Кобурге, другая, начавшая свою деятельность в апреле 1938 г., – в берлинском районе Ванзее [44]. К концу 1938 г. в имперских школах было проведено 111 учебных семинаров с участием 3 890 руководительниц [45].

С января 1935 г. в Высшей германской политической школе дважды в год проводился двухнедельный учебный семинар для верхнего эшелона руководительниц НСФ, на котором материал преподносился на лекциях и в ходе кружковой работы. Целью семинаров являлось «ознакомление руководительниц фрауэншафтов, большей частью занимающихся практической работой, с научными и политическими областями национал-социалистического мировоззрения» [46].

Первый семинар, участие в котором стоило 3 марки, посетили 500 руководительниц. На нем рассматривались темы «Женщина в доме и семье» (экономический круговорот; движущие силы в экономике; национал-социалистическая экономика; потребление и отдельная семья; особые задачи семейного хозяйства при современном экономическом положении; идея эффективности) и «Новое воспитание девочек в его отноше-

нии к расе, народу, родине, семье, государству, Богу» (Германия как прародина нордической культуры; начала дома и двора в сфере нордической культуры; древние германцы и их соседи; ремесло и искусство у древних германцев; борьба культур между римлянами и германцами; германская культура до введения христианства; культура и нравственность; свобода и брак; немецкая музыка; нордически-германское искусство; государство и семья; женщина в Третьем рейхе) [47]. На втором семинаре, проводившемся в мае 1935 г., читались лекции «по немецкой истории от Первого до Третьего рейха, расоведению и расовой политике, предыстории и ранней истории германцев, экономике и домоводству, вопросам воспитания и культуры» [48].

Хотя тематика семинаров, в основном, вращалась вокруг задач женщины в национал-социалистическом обществе, демографической политики, истории Германии с национал-социалистической точки зрения и расового вопроса, участницам предлагались не только эти материалы. С высшими руководительницами НСФ обсуждались такие темы, как «Политический католицизм», «Немецкое искусство, литература и драматургия», «Колониальная политика», «Семейное право», «Большевизм», «Еврейский вопрос», «Положение крестьянки в народном сообществе». Слушательницы проходили не только более подробное обучение нацистской идеологии, но и подготавливались к ее применению на практике – в воспитании девушек, охране здоровья в семье, ведении домашнего хозяйства, уходе за грудными младенцами. Акцент всегда делался на то, каким образом руководительницы НСФ доведут услышанное до широких кругов немецких женщин. К лету 1939 г. в Высшей германской политической школе было проведено десять семинаров с 3 260 участницами [49].

С 1934 г. во всех гау и округах НСФ проводились регулярные курсы или рабочие заседания руководительниц. Например, в первом учебном курсе в школе гау Баден принимали участие 16 рефренток по вопросам культуры и прессы. Им были прочитаны доклады «Национал-социализм как мировоззрение», «Организация торжеств», «Исследования расы и семьи», «Первопричины материнства». В последний день занятий один из местных чиновников ознакомил слушательниц с расово-гигиеническими мероприятиями гитлеровского государства. Он не скрывал от нацистских активисток, что в будущем предполагается стерилизовать 400 тысяч человек, в том числе 15 тысяч в гау Баден, и что к августу 1934 г. уже было прооперировано 1 400 человек. Позднее в этой же школе читались доклады «Женщина в народном сообществе», «О законе жизни женщины», «Женщина в профессиональ-

ной жизни», «Задачи и цели Национал-социалистической женской организации», «Задачи руководительницы местной группы», «Материнское призвание женщины в семье и народе», «Основные вопросы воспитания», «Опека подрастающей молодежи» [50].

Согласно материалам, опубликованным в ежегоднике РФФ «Deutsches Frauenschaffen» за 1937 г., учебный курс в школе гау НСФ Шлезвиг-Гольштейн проводился под лозунгом «Кто хочет жить, тот должен бороться». В первый день занятий читались лекции «Национал-социализм – учение воли и борьбы» (вводный доклад руководительницы школы), «О борьбе Гитлера за Рейх», введение к одноименной книге Ганцер «Борьба с трудностями в нашей работе с фрауэншафтами» (обсуждение), «Немецкая история с национал-социалистической точки зрения» (оратор от гау НСДАП). Вечером участницы курсов занимались совместным пением и слушали лекцию «Боевой дух и новая песня» [51]. В 1939 г. в школах гау Баден в Брухзале и Оберкирхе преподавательский состав, специально подготовленные активистки и ораторы читали доклады «Немецкое жизненное пространство», «Соотношение сил в политической борьбе держав», «Наша воля к победе», «Новый порядок на Востоке и политика по отношению к другим народам», «Тотальная война и военно-политическое значение женщины», «Плутократия и еврейство» [52]. Всего в течение 1935–1939 гг. в гау-школах НСФ было проведено 6 911 учебных семинаров с 350 611 слушательницами. Еще 31 442 руководительницы приняли участие в специальных расово-политических курсах [53].

Для идеологической обработки руководящего состава НСФ использовались также иные проводимые национал-социалистическим руководством мероприятия: имперские партийные съезды, выставки, спортивные состязания. В июне 1935 г. на острове Нордерней было организовано имперское учебное заседание с участием 3 тысяч руководительниц НСФ. Перед ними выступили доктор Вальтер Гросс – с докладом о вопросах расовой политики, доктор Фрауэндорфер – с докладом о тайных противниках национал-социализма (реакционерах, материалистах и представителях религиозной оппозиции), Шольц-Клинк – с докладом о задачах НСФ [54]. На второе заседание, проводившееся год спустя, также собрались 3 тысячи функционеров, но заняло оно уже шесть дней. Остров Нордерней с его великолепным ландшафтом соответствовал требованиям нацистской идеологии крови и почвы. В план работы семинара были включены гимнастика на пляже, поездки на парусниках и лодках, пение в дюнах, танцы и иные формы работы, выставки народного искусства и праздник летнего солнцестояния. Участво-

вать в заседании были приглашены все, начиная от руководительниц гау НСФ и заканчивая руководительницами блоков. Присутствие самой Шольц-Клинк завершало картину гармонии национал-социалистического народного сообщества, которая позднее была растиражирована в виде пропагандистских материалов НСФ [55]. Осенью того же года в орденском замке СС Грессинзее было организован учебный курс для руководительниц округов нацистской женской организации – крайсфаруэншафтслайтерин [56].

Нацисты утверждали, что в НСДАП возникло «новое явление» – «руководство женщинами самими же женщинами. То, что женщина плечом к плечу с мужчиной служит народному порядку в многочисленных коллективах, работает, действует, стало для нас естественным». Теперь, рассуждали гитлеровцы, «мы можем говорить о “женщине-руководителе”, руководительнице... Проблема женщины-руководительницы тоже вызывает вопросы, которые ожидают разработки в рамках общего учения о фюрерстве. Только женщина, которая сама располагает опытом руководства и подчинения в конкретных коллективах, может понять своего мужчину, жизнь которого течет в определенном коллективном порядке» [57].

Летом 1941 г. по распоряжению имперского управления по работе с женщинами 280 молодых руководительниц НСФ/ДФВ, только что закончивших обучение, на шесть недель были командированы в гау Вартеланд, чтобы «проверить свои силы» и преодолеть «польское бескультурье, косность и бесплановость». Отныне это нововведение стало обязательным элементом подготовки функционеров женской организации. Для девушек, большинство из которых прошли подготовку как руководительницы молодежных и детских групп НСФ/ДФВ, был организован трехдневный лагерь, после чего они были направлены в помощь местным руководительницам НСФ, опекунам поселенцев, преподавательницам РМД либо поставлены во главе молодежных и детских групп [58].

В 1942 г. кандидатки в руководительницы нацистской женской организации – руководительницы молодежных и детских групп, местных и окружных отделений НСФ – были направлены не только в гау Вартеланд, но и в гау Верхняя Силезия. В период с середины мая до начала октября они от 4 до 6 недель во время своего отпуска проживали в лагерях, из которых каждое утро отправлялись в крестьянские хозяйства. В соответствии с нацистскими публикациями, только в гау Вартеланд в середине августа в 36 лагерях находились 600 молодых руководительниц НСФ [59].

На завершающих этапах войны от начальствующего состава НСФ требовали самоотвержен-

ности, стойкости и смелости. Руководительница гау НСФ Вюртемберг-Гогенцоллерн Анни Хайндль была готова бороться за национал-социализм с оружием в руках. Руководительница гау НСФ Гессен-Нассау Эрна Вестернахер как минимум раз в неделю посещала Франкфурт, хотя ее штаб, как и другие учреждения женской организации, был передислоцирован в сельскую местность. В октябре 1943 г. она довела до сведения окружающих молодежных групп НСФ: «Время требует от нас, чтобы мы делали все, что в наших силах. У наших солдат нет ни свободного времени, ни возможности пощадить себя. Вы должны показать, что достойны их. Этого я в особой мере ожидаю от своих руководительниц». После того как войска союзников вступали в главные города гау, руководительницы, вопреки указаниям гауляйтеров укрыться в безопасных районах, оставались вблизи своих учреждений или по месту жительства. Только одна из начальниц гау НСФ – Ева Ляйстикова из Хале-Мерзебурга – покончила жизнь самоубийством. Те активистки, которые находились на востоке Германии, разумеется, бежали от Красной Армии на запад [60].

После войны одни руководительницы НСФ добровольно сдались союзникам, другим же удавалось скрываться от денацификации годами. Как установила немецкая исследовательница Катрин Майер, в октябре 1946 г. 463 из 1 506 обитательниц американского лагеря в Людвигсбурге были чиновницами НСФ [61]. Проходя денацификацию, они старались убедить комиссию, будто их служебное рвение объяснялось «женской неосведомленностью» и «наивностью», и в один голос твердили, что их деятельность в организации, которая была филиалом НСДАП, не носила политического характера, а сами они не располагали никакой властью. Как заявила суду руководительница отдела пропаганды гау Баден Гертруда Гильг, «я верила тому, что говорил Адольф Гитлер. Во всех отраслях было заметно экономическое улучшение, и тогда я верила, что все хорошо. Я не понимала того, что происходило. Пожалуйста, подумайте о том, что мышление женщины отличается от мышления мужчины... Я часто выступала с речами на собраниях фрауэншафтов, но никогда не говорила о политике. Это было делом мужчин» [62]. А руководительница гау НСФ Гессен-Нассау Эрна Вестернахер утверждала, будто «работа с женщинами находилась вне всех политических событий, и я никогда не могла бы повлиять на них» [63].

В ходе судебных процессов все чиновницы НСФ, проходившие денацификацию, заявляли, что ничего или почти ничего не знали о репрессиях против политических противников нацистского режима, этнаназии, антисемитских мерах. Некоторые говорили, что даже оказывали помощь

евреям. Лишь немногих из них судебные комиссии квалифицировали как «главных виновниц» или «изобличенных». Большинство попали в категории «менее изобличенные» и «попутчицы». Как правило, они провели в заключении от двух с половиной до трех лет и лишились части своего имущества в результате конфискаций [64].

Итак, Гитлер и другие нацистские руководители считали, что, изгнав женщин из рейхстага и лишив их права занимать чиновничьи должности, они покончили с присутствием немок в политической сфере. Того же мнения придерживались и судьбы стран-победительниц, оценивая деятельность активисток НСФ/ДФВ как неполитическую, а значит, не преступную. В действительности нацистское государство, стремившееся превратить миллионы женщин в свои орудия, открыло десяткам, сотням тысяч немок доступ в политическую сферу и тем самым сделало шаг в направлении модернизации немецкого общества. Хотя руководительницы Национал-социалистической женской организации на всех уровнях были подчинены мужчинам, они располагали пространством для самостоятельных действий. Их статус как партийных чиновников формально подтверждался выдачей удостоверения, высокой оплатой штатных сотрудниц иерархической пирамиды и предоставлением им иных видов материального вознаграждения, ношением форменного платья со знаками различия, правом отдавать обязательные для исполнения распоряжения, наличием разветвленной системы профессиональной подготовки к руководящей деятельности, которая официально считалась исключительной прерогативой мужчин. Свое неформальное подтверждение этот статус находил в поддержании личных и служебных контактов с мужчинами-руководителями соответствующего уровня, а также в том факте, что Шольц-Клинк по разным поводам вступала в конфликты с представителями нацистской верхушки и находила влиятельных покровителей. За тщательно создаваемым пропагандой и самими активистками НСФ/ДФВ образом скромной, исполнительской и послушной помощницы начальников-мужчин скрывалась «амазонка», отнюдь не соответствующая гендерным стереотипам, готовая выполнять серьезные политические, то есть «мужские», задачи и наделенная такими же «мужскими» качествами: чувством ответственности, умением руководить, дисциплиной, смелостью в принятии решений, профессиональной компетентностью, высоким уровнем образования и интеллекта.

Примечания

1. Steinbacher S. Einleitung // Volksgenossinnen. Frauen in der NS-Volksgemeinschaft. Hrsg. von S. Steinbacher. Göttingen, 2007. S. 21.

2. Scholtz-Klink G. Die Frau im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Tübingen, 1978. S. 75.

3. Schulungstagung der NS-Frauenschaft // Das Archiv. 1935. Juni. S. 386.

4. Kater M. Frauen in der NS-Bewegung // Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 1983. Heft 2. S. 238.

5. Dammer S. Kinder, Küche, Kriegsarbeit – Die Schulung der Frauen durch die NS-Frauenschaft // Mutterkreuz und Arbeitsbuch. Zur Geschichte der Frauen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main, 1981. S. 221–222.

6. Michel A. «Führerinnen» im Dritten Reich: Die Gaufrauenchaftsleiterinnen der NSDAP // Volksgenossinnen. Frauen in der NS-Volksgemeinschaft. Hrsg. von S. Steinbacher. Göttingen, 2007. S. 120.

7. Livi M. Gertrud Scholtz-Klink: Die Reichsfrauenführerin. Politische Handlungsräume und Identitätsprobleme der Frauen im Nationalsozialismus am Beispiel der «Führerin aller deutschen Frauen». Münster, 2005. S. 111.

8. Цит. по: Böltken A. Fhhrerinnen im «Fhhrerstaat»: Gertrud Scholtz-Klink, Trude Mohr, Jutta Rhdiger und Inge Viermetz. Pfaffenweiler, 1995. S. 52.

9. Das Archiv. 1936. März. S. 1529.

10. Zur Organisation // Deutsches Frauenschaft. Jahrbuch der Reichsfrauenführung. Dortmund, 1937. S. 10.

11. Die Organisation der NS-Frauenschaft / Deutsches Frauenwerk // Deutsches Frauenschaft im Kriege. Jahrbuch der Reichsfrauenführung 1941. Dortmund, 1941. S. 19.

12. Michel A. «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 120.

13. Michel A. «Alte Kämpferinnen». Dora Horn-Zippelius und Gertrud Gigl, Propaganda- und Gauschulungsleiterinnen der NS-Frauenschaft Baden // Kißener M., Scholtyssek J. (Hrsg.). Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg. Konstanz, 1997. S. 252–253.

14. Schoenbaum D. Die braune Revolution. Eine Sozialgeschichte des Dritten Reiches. Köln; Berlin, 1968. S. 231.

15. Livi M. Op. cit. S. 73–74.

16. Winkler D. Frauenarbeit im «Dritten Reich». Hamburg, 1977. S. 33–34.

17. Ibid. S. 40.

18. Kater M. Op. cit. S. 227.

19. Scholtz-Klink G. Op. cit. S. 72.

20. Livi M. Op. cit. S. 111.

21. Цит. по: Kater M. Op. cit. S. 227.

22. Koonz C. Mütter im Vaterland. Frauen im Dritten Reich. Freiburg, 1991. S. 47.

23. Scholtz-Klink G. Op. cit. S. 417.

24. Цит. по: Böltken A. Op. cit. S. 60.

25. Livi M. Op. cit. S. 124.

26. Stephenson J. The Nazi Organization of Women. London, 1981. P. 119–120.

27. Livi M. Op. cit. S. 79.

28. Ibid. S. 106.

29. Koonz C. Op. cit. S. 45.

30. Arendt H.-J., Hering S., Wagner L. (Hrsg.). Nationalsozialistische Frauenpolitik vor 1933: Dokumentation. Frankfurt am Main, 1995. S. 182–183, 202, 230.

31. Michel A. «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 118–119.

32. Stephenson J. Nationalsozialistischer Dienstgedanke, bürgerliche Frauen und Frauenorganisationen im Dritten Reich // Geschichte und Gesellschaft. 1981. Heft 3–4. S. 563.

33. Deutsches Frauenschaft im Kriege. S. 129.

34. *Michel A.* «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 122–123.
35. *Ibid.* S. 121–122.
36. Tagung der NS-Frauenschaft // *Das Archiv*. 1936. September. S. 840.
37. Цит. по: *Michel A.* «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 130–131.
38. *Michel A.* «Alte Kämpferinnen». S. 257.
39. *Ibid.* S. 251–252.
40. *Ibid.* S. 243.
41. *Dammer S.* Op. cit. S. 228–229.
42. *Ibid.* S. 229.
43. Hauptabteilung Presse-Propaganda // *Deutsches Frauenschaffen im Kriege*. S. 83.
44. *Scholtz-Klink G.* Op. cit. S. 77.
45. *Stephenson J.* «Verantwortungsbewußtsein»: Politische Schulung durch die Frauenorganisationen im Dritten Reich // *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*. Teil 2. Hochschule, Erwachsenenbildung. Hrsg. von M. Heinemann. Stuttgart, 1980. S. 197.
46. Die Aufgaben der Frau im Aufbauwerk des Führers // *Das Archiv*. 1935. Mai. S. 194.
47. *Dammer S.* Op. cit. S. 230.
48. Die Aufgaben der Frau im Aufbauwerk des Führers. S. 194.
49. *Stephenson J.* «Verantwortungsbewußtsein». S. 197.
50. Цит. по: *Michel A.* «Alte Kämpferinnen». S. 244, 252.
51. *Scholtz-Klink G.* Op. cit. S. 129.
52. *Michel A.* «Alte Kämpferinnen». S. 257.
53. *Stephenson J.* «Verantwortungsbewußtsein». S. 199.
54. Schulungstagung der NS-Frauenschaft // *Das Archiv*. 1935. Juni. S. 386.
55. *Dammer S.* Op. cit. S. 230–231.
56. *Michel A.* «Alte Kämpferinnen». S. 252.
57. *Braube H. B.* Die Führungsordnung des deutschen Volkes. Grundlegung und Führungslehre. Hamburg, 1940. S. 142–143.
58. *Poggensee E.* Junge Fhrerinnen beim Osteinsatz im Gau Wartheland // *NS-Frauenwarte*. 10. Jg. Heft 8. S. 115.
59. Aus unserer Frauenarbeit // *NS-Frauenwarte*. 11. Jg. (1942). August. Heft 3. 3. Umschlagseite; *Menzerath M.* Alle im gleichen Dienst // *NS-Frauenwarte*. 11. Jg. (1942). September. Heft 5. S. 58.
60. *Michel A.* «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 131–132.
61. *Mayer K.* Entnazifizierung von Frauen. Die Internierungslager der US-Zone Deutschlands 1945–1952. Berlin, 2004. S. 212.
62. *Michel A.* «Alte Kämpferinnen». S. 263.
63. Цит. по: *Michel A.* «Führerinnen» im Dritten Reich. S. 115.
64. *Ibid.* S. 135–136.

УДК 9(47)

О. В. Рычкова

СОВЕТСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ В ОЦЕНКАХ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ В КОНЦЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

В публикуемой статье представлен анализ основных аспектов советской идеологии в оценках американских периодических изданий: причины эволюции американских воззрений, геополитические нюансы идеологии, сочетание идеологического инструментария и дипломатической практики.

The article is devoted to analysis of the main aspects of Soviet foreign-policy in American Press: motives of American view evolution, geopolitical ideological nuances, combination of ideological instruments and diplomatic practice.

Ключевые слова: общественное мнение, советско-американские отношения, Вторая мировая война

Keywords: public opinion, Soviet-American relations, World War II

Близившееся окончание Второй мировой войны имело результатом фокусировку внимания общественности США на проблемах, не связанных с ходом военных действий. В условиях политической нестабильности в Европе в американской периодике особое место заняла идеологическая проблема. Положения марксистско-ленинского учения о всемирной революции в Европе в американском восприятии способствовали слиянию внешнеполитического курса СССР и его идеологии в единое целое. Зачастую не только рядовые американцы, но и представители прессы, не будучи знакомыми с основными положениями коммунистической теории, не различали границы между политикой советского государства и идеологическими лозунгами. Вопрос оценивания официальной идеологии СССР и её воздействия на выбор политической стратегии приобрел, таким образом, фундаментальный характер. Редакторы «Тайм» без обиняков заявили, что отныне в Европе разворачивается борьба между тоталитарными и демократическими идеологическими силами и что советская идеология будет в центре этого конфликта [1]. Проблема советской идеологии рассматривалась американскими журналистами преимущественно с позиций перспектив ее конкретно-географического распространения на Восточную Европу, идейно-политическое будущее которой выглядело весьма туманно.

РЫЧКОВА Ольга Владимировна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории ВятГУ
© Рычкова О. В., 2009

В оценивании советской идеологии американскими средствами массовой информации отчётливо проявились два амбивалентных процесса.

С одной стороны, переход Соединённых Штатов в ранг мирового политического, военного и экономического лидера способствовал распространению идей и представлений об особой исторической миссии Америки, которые опирались на традиционные положения исключительности, превосходства, предназначения. Сама установка на «американскую исключительность» порождала особый идеологический климат в стране, отрицавший существование какого-либо другого мирового авторитета и влиявший на качественно новое восприятие Советского Союза. Следует отметить, что авторы, апеллирующие к демократическим традициям американцев, не утруждали себя фактическим анализом советской политики и идеологии и ставили во главу угла призывы к объединению против всемирного зла, выраженного в коммунистической идее. Наиболее яркий пример – Уильям Чемберлин. Если в 1944 г. этот автор прозрачно намекал на невозможность иметь какие-либо дела с коммунистической Россией, то уже в 1945 г. публицист призывал американское правительство использовать весь свой экономический и политический потенциал для сдерживания мировой коммунистической агрессии [2]. В опубликованной в 1945 г. работе содержался призыв заполнить «зияющие дыры» в образующейся пустоте в Европе: «Ради нас самих и ради мировой цивилизации мы должны предпринять максимум усилий, чтобы заполнить... моральный, политический и экономический вакуум – будь то в Европе, Азии или каком-либо ином районе» [3].

С Чемберлином во многом был солидарен журнал «Форчун», добавляя при этом, что уступки СССР, мотивированные надеждами на демократизацию строя, и отказ от экспансионистских намерений необоснованны, поскольку «шанс на кардинальное преобразование СССР может быть дан только внешним фактором» [4].

Подобные априорные утверждения очень чётко отражали новое качество американской периодики, прежде всего консервативного толка, характеризовавшейся неуклонным ростом антикоммунистической фобии и нарастающей пассивностью антисоветских установок.

Второй процесс отчётливо передавал политические установки руководства страны и настроения значительной части читающей Америки, сформированные к концу войны. Он выражался в том, что в прессе США сравнительно нечасто писали об угрозе утверждения коммунистической идеологии в странах Европы. Причиной тому, во-первых, являлся жёсткий советский контроль над выдачей информации иностранным обозре-

вателям. Это отмечали обозреватели многих американских изданий [5]. В то же время причины «невнимания» прессы к идеологической проблематике напрямую отражали корректность госдепартамента в отношениях с Советским Союзом. Такую позицию объясняет редакционная статья «Салют России!», опубликованная в «Нью-Йорк Таймс». Редакция убеждала читателей, что первичная задача заключается в том, чтобы обеспечить гарантии для утверждения порядка, исключая возрождение подобных гитлеризму преступных режимов; все остальные вопросы – вторичны [6].

Кроме того, необходимо иметь в виду многочисленные позитивные оценки Красной Армии, патриотизма и мужества тружеников советского тыла, сочувствие к российским людским и материальным потерям, признание необходимости считаться с интересами Советского Союза после войны, звучавшие на протяжении трёх лет войны со страниц американской прессы. Отказаться от них значило поставить себя в неловкое положение.

Для американского корреспондентского корпуса не было тайной наличие противостояния советской идеологии в освобождаемых государствах Восточной Европы. Например, Фредерик Шуман, рассматривая распространение коммунистических идей за пределы СССР, следующим образом комментировал этот факт: «Экспорт коммунизма штыками ли, или портфелями объединяет все имущие элиты, всех церковников, всех националистов и даже большинство демократов против большевизма» [7].

«Невнимание» американских журналистов к проблеме советской идеологии отчасти было обусловлено также тем, что коммунистическая угроза в самой Америке была минимальной [8].

Таким образом, казалось бы, реальная ситуация в Европе пока не давала достаточных оснований для начала антикоммунистической кампании. Как отмечала в своих публикациях редакция «Нью-Йорк Таймс», предостерегая читателей от критики в адрес советской армии, пересечение Красной Армией Государственной границы СССР не является причиной для беспокойств [9]. Поэтому американская периодика в вопросе оценки советской идеологии проявила совершенно не свойственную ей лаконичность: избегая как излишне оправдательных, так и чрезмерно обвинительных характеристик и в основном ограничиваясь заявлениями общего плана, не вдаваясь в подробности.

Гораздо больше внимания американских корреспондентов привлекала дискуссия о степени допустимости использования Советской Россией идеологических рычагов для достижения своих внешнеполитических целей. То, что террито-

рия бывших союзников Оси будет сферой советского влияния вследствие его наибольшего вклада в их освобождение, американской прессе и либерального, и консервативного направлений представлялось очевидным уже к началу 1944 г. [10]

Отражая ход военных действий, американская пресса фиксировала два основных аспекта последствий вступления СССР в Европу: рост влияния Советского Союза как главного освободителя государств этого региона и идейно-психологический аспект побед СССР, способствовавший росту влияния левых партий и движений в Европе [11].

Большая группа американцев признавала, что сильные державы, подобные СССР, имеют право на особые региональные интересы, оперируя примерами из истории России [12]. Наиболее красноречива в данном случае позиция журнала «Америкэн Мэркури»: «Перенеся в течение нескольких столетий ужасные вторжения шведов, французов, немцев, она (Россия. – О. Р.) не желает видеть ни одно государство Европы настолько сильным, чтобы оно было в состоянии напасть на нее... Жизненно важная проблема России в Европе – не завоевание, а безопасность; безопасность через равновесие сил» [13]. Да и «тактическое положение американцев и британцев было не самым благоприятным для того, чтобы спорить с ними (русскими. – О. Р.) о территории, которая расположена так близко к их историческим интересам» [14].

Историческая аргументация присутствовала в позиции Демари Бесс, которая отмечала, что государствам Восточной Европы был дан шанс реализовать демократические принципы. Однако, в силу ряда причин как внутреннего, так и внешнего характера, они избрали форму диктата или, в лучшем случае, управления реакционными кликами. Англосаксонские державы, по ее мнению, утратили влияние на идеологические процессы в этом регионе [15].

Признание «особых» региональных интересов Советского Союза в рамках идеологически дружественных или нейтральных стран Восточной Европы иногда обосновывалось и по образцу межамериканской системы [16].

Другой оценочный аспект основывался на моральном эффекте побед русских. Помимо подчеркивания «высокого уровня патриотизма», «идеологической солидарности» советских войск [17], американская пресса фиксировала и рост левых настроений в освобождаемых странах. Однако пресса разной общественно-политической ориентации говорила об этом с различной интонацией. Средства массовой информации, позитивно относящиеся к СССР, выделяли в событиях, происходящих в Восточной Европе, «де-

мократический элемент». Например, в статье А. Верта «Русские и их подвиг» в «Совет Юнион Ньюс» говорится, что Красная Армия «обеспечивает прогрессивным элементам шанс, которого они не имели прежде, и прогрессивная антифашистская Восточная Европа появляется из руин войны» [18]. По мнению журнала «Нью Мэссиз», народы Европы не только не могут испытывать «враждебность к Советскому Союзу, чьи армии спасли их», но и, руководствуясь примером Красной Армии, получили «желание двигаться вперед» [19]. Практически та же идея прозвучала в статье «Перспективы Европы». Автор отмечает рост коммунистических симпатий, панславизма и политического оппортунизма у населения стран Восточной Европы вследствие успехов Красной Армии [20].

Либералы внимательно следили за развёртыванием национальных движений Сопротивления и уделяли серьёзное внимание освещению на страницах своих изданий роли в нём Советского Союза. Характеризуя подпольные организации в прогерманских странах, Х. Улау сделал в целом достаточно справедливый вывод: «Нравится вам или нет, народные движения в балканских странах являются социально-революционными по характеру и по целям. Можно маркировать эти движения “коммунистическими” для того, чтобы их дискредитировать, но вряд ли это уничтожит их. Несомненно, здесь присутствует незначительный элемент коммунистического лидерства, но в целом большинство участников движений (включая руководство) не коммунисты» [21].

В противовес этим авторам, существенное число американских журналистов отмечали, что для Восточной Европы привлекательна не столько сама советская идеология, сколько другие (как внутренние, так и внешние) факторы. Например, весьма показательна эволюция взглядов Фриды Кирчевей. В течение всей войны она считала, что русская политика в Восточной Европе далеко не всегда соответствовала антифашистской модели союзника; однако в первые послевоенные месяцы, анализируя ситуацию конца войны, Кирчевей выступила с защитой советского доминирования, аргументируя это тем, что западноевропейская демократия не устраивала крестьянское население этого «примитивного региона» [22].

Иной подход был обусловлен журналом «Нэйшн», выделяющим среди прочего социально-политическую подоплёку идеологического фактора. Причины популярности коммунистической идеи в Европе рассматриваются здесь в рамках обострения классовых противоречий, внимание акцентируется на глубокой пропасти между правящими классами, военной кастой, бюрократией и широкими массами.

Очень подробный и чрезвычайно интересный анализ европейской ситуации в контексте назревающего англо-американо-советского идеологического соперничества в Восточной Европе был опубликован в «Нью Рипаблик» октябре 1944 г. По мнению авторов статьи, ошибка англо-американской дипломатии состоит в том, что США и Великобритания прикладывают максимум усилий для сохранения остатков предвоенных идеологических систем и политических режимов и поэтому всеми силами поддерживают Бадаля и Савойский дом в Италии, Петра в Югославии, Михая в Румынии, Маннергейма в Финляндии, Франко в Испании – этих «аристократических мумий, средневековых прелатов, бюрократических шишек, прогнивших чиновников и военщину». В результате этой «ошибочной политики» европейское общество всё больше склоняется в «левую, просталинскую, прокоммунистическую сторону» [23].

Военные успехи русских в 1944–1945 гг. заставили американскую прессу задаться вопросом: а что дальше? Тенденция рассматривать действия советской армии под углом возможного русского идеологического доминирования всё больше набирала силу, а проблема целей советской идеологии приобрела особое значение. В подходах к определению целей советской идеологии американская пресса продемонстрировала традиционную широту взглядов.

Собственное понимание целей советской идеологии предложили и левые журналисты. Как писал А. Соколов со страниц «Нью Мэссиз», «сторонники западной модели демократии утверждают, что освобожденные Советским Союзом страны Восточной Европы уже “фактически находятся под диктатурой Коммунистической партии”». Однако, по мнению публициста, демократические преобразования в восточноевропейских странах «не подразумевают “советизации” этих стран» [24]. Определённое распространение в США приобрела также точка зрения, согласно которой экспансионистские аппетиты СССР будут удовлетворены, если удастся устранить угрозы её рубежам в Восточной Европе [25].

Позиция либеральной прессы наиболее чётко проявила себя со страниц «Нью Рипаблик». Так, по мнению редакторов этого журнала, главная цель СССР состояла в «обеспечении мира как гарантии неизблемости советского строя» [26]. Еще один довод этой газеты состоял в том, что Россия не хочет распространять коммунизм на близлежащие страны, но и допустить образование враждебного санитарного кордона она тоже не может: «Она (Россия. – О. Р.) определенно предпочтет демократичные и дружественные правительства» [27]. Более того, Советский Союз «проявляет такт», спрашивая мнение западных

стран и «добровольно отказываясь от всех особых привилегий» [28]. Поэтому Советский Союз воздерживается от вмешательства во внутренние дела восточноевропейских стран. В качестве примера приводилась ситуация в Румынии [29].

Консервативная пресса в середине лета 1944 г. в данном вопросе характеризовалась умеренностью оценок. Так, еженедельник «Тайм» в редакционных обзорах общемировой ситуации отмечал, что нет оснований предполагать, будто Советский Союз попытается изменить социально-экономическую и политическую структуру стран региона, приводя в пример политику СССР в Румынии, лишённую, по мнению редакторов, какого бы то ни было навязывания своей идеологии [30]. Несколько дальше пошли в своей осторожной критике редакторы журнала «Лайф»: «Настоящие цели России в Европе соответствуют нашим стандартам». Однако далее следует: «Опасность заключается в том, что её политика, основанная на иных идеологических убеждениях, может измениться и стать такой же тоталитарной за её пределами, как и внутри страны» [31].

Крайний фланг этой аналитико-идеологической полемики представлял Уильям Буллит. Так, в журнале «Лайф» в сентябре 1944 г. бывший посол предупреждал читателей о том, что целью советской политики является «сталинизация Европы» и что только бескомпромиссное противостояние Советскому Союзу может предотвратить реализацию этой цели. Последствия советского военного доминирования в Европе, писал он, будут столь же ужасны, как и последствия завоеваний Гитлера [32]. Военный обозреватель еженедельника «Ньюс Уик» генерал Дж. Фуллер разделял эти взгляды, утверждая, что «русские больше заботятся о том, чтобы вести войну и выиграть мир в соответствии со своим курсом, а не о том, чтобы синхронизировать военные действия» [33]. Во многом вторя Буллиту, нетипичная для «Нейшн» крайность прозвучала в статье Дж. Де Вайо. Автор фактически призывал перед лицом угрозы «большевизации Европы» «сплотить и усилить все контрреволюционные силы» [34].

Показателен и опрос, проведённый журналом «Паблик Опинион Квотерли». На вопрос «Знаете ли вы главную цель советского правительства?» были получены следующие ответы [35]:

- распространение коммунизма в Европе – 5%;
- распространение коммунизма по всему миру – 10%;
- строительство в России социалистического государства – 53%;
- не знаю – 32%.

Таким образом, несмотря на наличие множества антисоветских публикаций, упрекающих

Россию в чрезмерно активном участии в судьбе Восточной Европы, широкое распространение имела мысль о том, что окончание Второй мировой войны не означает расширения экспансии Советского Союза. В то же время мнения типа «всемирный мир, а не всемирная революция является целью Советского Союза» (Д. Томпсон, 1945) [36] также стали уходить со страниц американской прессы. Поэтому не случайно даже среди либералов оценка внутривосточных событий в Восточной Европе в контексте советского влияния имела двойной смысл. Так, Ф. Кирчвей отмечала неоднозначность последствий вступления советских войск в Европу следующим образом: «Процессы, происходящие в Восточной Европе, не являются моделью демократических преобразований». С другой стороны, по мнению этого автора, эти процессы не являются и «односторонними шагами Москвы» [37].

В апреле 1945 г. в журнале «Нэйшн» была опубликована статья А. Вайо. Автор, анализируя взаимоотношения внутри Большой Тройки, обращает внимание читателей на рост значения идеологического фактора и показывает выступления отдельных категорий американского общества против теории и практики коммунизма. В качестве примера публицист приводит съезд католиков США в Сан-Франциско, где было заявлено о том, что «демократия и марксизм (как синоним советской идеологии. — О. Р.) несовместимы по сути» [38].

Однако подобные оценки коммунистической идеологии к концу 1945 г. были скорее исключением, чем правилом. Всё ещё широкое хождение имела мысль о том, что окончание Второй мировой войны не означает расширения идеологической экспансии Советского Союза. Замечания наподобие тех, что были сформулированы В. Гурианом о «движении СССР прочь от политики коммунистической экспансии» [39], до сих пор были весьма распространёнными в американской прессе — в практическом плане на завершающем этапе войны по-прежнему доминировала установка, основанная на признании общности военных целей и задач участников антигитлеровской коалиции. Как отмечал в журнале «Америкэн Мэркьюри» Норманн Анджелл, известный публицист, обладатель Нобелевской премии мира, «сегодня капиталистическая Великобритания и Соединённые Штаты используют все свои силы для того, чтобы помочь коммунистической России; коммунистическая Россия задействовала все свои ресурсы для того, чтобы защитить «свободы» Великобритании и Америки...» [40].

Следует отметить, что специфика советской идеологии рассматривалась американцами главным образом как проблема внутреннего характера, малоопасная для мирового сообщества,

однако процесс идентификации советской внешней политики и коммунистической идеологии на уровне американской общественности был весьма ощутимым.

По мере приближения к финалу войны идеологическое соперничество всё более сказывалось на отношениях союзников и на целостном восприятии американцами СССР. Существенную роль в этом процессе играла американская пресса, не только отражавшая перемены в умонастроениях населения страны, но и влиявшая на эти настроения.

Примечания

1. Time. 1945. October 15. № 14. P. 24–25.
2. Chamberlin W. H. Can We Do Business With Stalin? // American Mercury. 1945. August. Vol. 60. P. 201. См. также: Chamberlin W. H. «No» in «Can Stalin's Russia Go Democratic?» // American Mercury. 1944. February. Vol. 58. № 242. P. 142–148.
3. Chamberlin W. H. America: Partner in World Rule. N.Y., 1945. P. 138.
4. For a Free Democratic Russia // Fortune. 1946. July. Vol. 34. № 1. P. 2–3.
5. АВП РФ. Ф. 566. О. 6. П. 58. Д. 129. Л. 25.
6. Salute to Russia // New York Times. 1944. November 16. P. 22.
7. Schuman F. L. The Soviet Union and the Future of Europe // Current History. 1944. June. Vol. 6. № 34. P. 468.
8. Bernays E. L. Preview of American Public Opinion // American Mercury. 1944. March. Vol. 58. № 243. P. 342.
9. Russia's New National Anthem // New York Times. 1944. January, 4. P. 22; The Invisible Boundary // New York Times. 1944. January 5. P. 14.
10. См.: The War and the Business // Business Week. 1944. May 6. № 766. P. 115; The Great Pravda Mystery // New Republic. 1944. January 31. Vol. 110. № 5. P. 136; Eulau H. F. Russia and the Balkans // New Republic. 1944. April 3. Vol. 110. № 14. P. 462; Raditsa B. Russia in the Balkans // Nation. 1944. April 15. Vol. 158. № 16. P. 442.
11. Schuman Fr. The Soviet Union and the Future of Europe // Current History. 1944. Vol. 6. № 34. P. 467; Hoover C. B. Capitalism and Socialism: A New Soviet Appraisal // Foreign Affairs. 1944. Vol. 22. № 4. P. 541.
12. Mosely F. Aspect of Russian Expansion // American Slavic and East European Review. 1948. October. Vol. 7. № 3. P. 209; Strong A. L. The Russians Think of Home // Nation. 1944. September. Vol. 159. № 14. P. 379.
13. Coudenhove-Kalergi R. Why Not the United States of Europe? // American Mercury. 1944. April. Vol. 58. № 244. P. 418.
14. Russia's Western Claims // New Republic. 1944. January 17. Vol. 110. № 3. P. 72.
15. Bess D. Will Europe Go Communist After the War? // Reader's Digest. 1944. March. Vol. 44. № 263. P. 26–27.
16. Welles S. What Russia Wants // Reader's Digest. 1944. November. Vol. 45. № 271. P. 23; Braun Ch. E. The Balkans After Yalta // Current History. 1945. May. Vol. 8. № 45. P. 422; АВП РФ. Ф. 566. О. 6. П. 55. Д. 114. Л. 128.

17. *Hugh S.* An Open Letter to the Russians // Reader's Digest. 1945. Vol. 47. № 279. P. 6;
Johnston E. A. To Bridge the Gulf Between the U.S. and Russia // Reader's Digest. 1944. Vol. 45. № 268. P. 33.
18. *Werth A.* The Russians and Their Victories // Soviet Union News. 1945. Vol. 4. № 5. P. 149.
19. *Berger H.* Is Europe Dead? // New Masses. 1945. October 2. Vol. 57. № 1. P. 6.
20. *Wolfers A.* The Outlook for Europe // The Yale Review. 1944. December. Vol. 34. № 2. P. 202.
21. *Eulau H. F.* Russia and the Balkans // New Republic. 1944. April 3. Vol. 110. № 14. P. 462.
22. *Kirchwey F.* Russia and the West // Nation. 1945. June 25. Vol. 160. P. 684–685; *Kirchwey F.* On World or None // Nation. 1945. August 18. Vol. 161. P. 149–150.
23. Mr. Bullitt's «Romans» // New Republic. 1944. October 2. Vol. 110. № 4. P. 424.
24. *Sokolov A.* Europe's New Democracies // New Masses. 1945. December 18. Vol. 57. № 12. P. 16.
25. *Berle A.* Navigating the Rapids, 1918–1971. N.Y., 1973. P. 340.
26. Russia and Her Neighbors // New Republic. 1944. September 25. Vol. 111. № 13. P. 366.
27. *Davis J.* Russia's Postwar Aims // New Republic. 1944. September 4. Vol. 111. № 10. P. 276.
28. The World After the War. The Future of Imperialism // New Republic. 1945. January 22. Vol. 112. № 4. P. 104, 105; Russia Returns from Isolation // New Republic. 1945. May 7. Vol. 112. № 19. P. 631.
29. *Davis J.* Russia's Postwar Aims // New Republic. 1944. September 4. Vol. 111. № 10. P. 276.
30. Time. 1944. July 17. Vol. 44. № 3. P. 36–37.
31. After Yalta // Life. 1945. February 26. Vol. 18. P. 24.
32. *William C. B.* The World From Rome // Life. 1944. Vol. XVII. September 4. P. 94–96.
33. АВП РФ. Ф. 566. О. 6. П. 53. Д. 113. Л. 257.
34. *Del Vayo J. A.* V-Day and Revolution // Nation. 1945. March 17. Vol. 160. № 11. P. 304.
35. *Walsb W. B.* What The American People Think of Russia // Public Opinion Quarterly. Winter 1944–1945. Vol. 8. № 4. P. 514.
36. РГАСПИ. Ф. 515. О. 1. Д. 4096. Л. 52. См. также: *Бурмистенко А. Н.* «Таймс»: Бизнес и политика. М., 1977. С. 97–99; *Gurian W.* The Soviet Union // Commonweal. 1945. June 29. Vol. 42. P. 254–255.
37. *Kirchwey F.* Russia and the West // Nation. 1945. June 23. Vol. 160. № 25. P. 686.
38. *Vayo A. D.* America and the Coalition // Nation. 1945. April 21. Vol. 160. № 16. P. 431.
39. *Gurian W.* The Soviet Union // Commonweal. 1945. June 29. Vol. 42. P. 254–255.
40. *Angell N.* Peace and the Common Man // American Mercury. 1944. November. Vol. 59. № 251. P. 526.

НОВЫЕ КНИГИ



Кировчане в боях за Ленинград.
К 65-летию полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады : по материалам городской научно-практической конференции 5 февраля 2009 г. / под ред. В. Т. Юнгблюда. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 130 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 891.71

Н. О. Осипова

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ИТАЛЬЯНСКОМ ЛАНДШАФТЕ: НИКОЛАЙ ГОГОЛЬ И АПОЛЛОН ГРИГОРЬЕВ

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования «итальянского текста» русской культуры, связанные с творчеством Гоголя и Ап. Григорьева. Материалом для исследования послужило эпистолярное и художественное наследие обоих писателей, представляющее различные грани восприятия и оценки Италии и итальянской культуры.

In the article are examined some aspects of the formation "Italian text" of the Russian culture, connected with the creation of Gogol and A. Grigoryev. Epistolary and artistic heritage of both writers, which presents different faces of perception and estimation of Italy and Italian culture, served as material for a study.

Ключевые слова: «итальянский текст» культуры, Н. Гоголь, Ап. Григорьев.

Keywords: "Italian text" of the Russian culture, Gogol and A. Grigoryev.

Проблема, обозначенная в первой части названия статьи, имеет достаточно глубокую исследовательскую историю, о чем свидетельствуют многочисленные статьи, монографии, диссертации, с разных сторон освещающие роль Италии для русской литературы и культуры в целом.

Следует учитывать то, что русская культура – это «культура дороги» (Д. Лихачев, Т. В. Щепанская), а следовательно, она аккумулирует не только представления и впечатления об окружающем «чужом» пространстве, но и каждый раз вводит «свое» пространство, память о тех местах, которые укоренены в его душе. Поэтому справедливо говорят о так называемой «геобиографии» личности [1].

Но Италия была для русской культуры не только предметом восхищения и творческим импульсом, но и своеобразным резонатором общественных отношений, критерием мировоззренческих позиций. Италия давала прекрасную возможность для формирования доминант русской культуры

и русского национального сознания [2]. Не случайно многие произведения на русскую тему были написаны или в Италии, или на фоне итальянских впечатлений, или по «канве» итальянской жизни. Италия явилась своего рода сценой переживаний и метаний русской творческой интеллигенции. Корпус текстов, посвященных «итальянскому тексту» русской культуры гоголевского круга, достаточно широк – практически все современники Гоголя (в их числе – А. Майков и М. Погодин, с которыми писатель тесно сотрудничал и переписывался в те годы) совершали длительные поездки по Италии, публиковали итальянские впечатления, а жизнь русской колонии в Риме была достаточно разнообразной и интенсивной. Имя Ап. Григорьева («последнего романтика» русской литературы) практически не появляется в данном контексте. Его имя встречается рядом с именем Гоголя только в связи с тем, что он был одним из немногих, кто понял и выразил в большой статье 1847 г., опубликованной под названием «Гоголь и его последняя книга» в «Московском городском листке», трагический смысл исповедальности «Выбранных мест...», разглядев в ней не апологетику смирения, а «умственное отчаяние» и «бездну неверия», отзвучавшимися и в его собственной, сложной и «мятущейся» душе. И несмотря на то что впоследствии отношение к Гоголю и его творчеству у Ап. Григорьева изменилось в сторону иронического отрицания (не случайно Гоголь называл его «гегельянцем»), он до конца так и не освободился от гоголевского «притяжения», как бы резко ни декларировал эту свободу. Подтверждением тому и служит «итальянский текст» его творчества, который до сих пор не становился предметом исследования в его «гоголевском контексте».

Ап. Григорьев с Гоголем не общался непосредственно (когда умер Гоголь, он был еще молод). Несмотря на то что известны его письма, адресованные Гоголю (писателю их передали общие друзья), Гоголь на них не откликнулся, а встреча так и не состоялась. Но общий круг адресатов «Отечественных записок» и «Москвитянина» (А. Майков, М. Погодин, Е. Эдельсон) дает основание говорить о влиянии гоголевского круга на Ап. Григорьева. Да и в «русской колонии» в Италии в момент пребывания там Ап. Григорьева была еще жива память об авторе «Мертвых душ».

ОСИПОВА Нина Осиповна – доктор филологических наук, профессор по кафедре культурологии и рекламы ВятГГУ
© Осипова Н. О., 2009

Ап. Григорьев всего полтора года (в 1857–1858 гг.) прожил в Италии, куда он по протекции М. Погодина выехал в качестве учителя юного князя Ивана Трубецкого, при этом всегда подчеркивал, что поездка в Италию (главным образом Флоренцию) воспринималась как «послушание», «служение»: «Недаром же Бог именно меня, т. е. ходячий вулкан, послал в этот мирок...» [3] В определенном смысле он, в отличие от других писателей, не по своей воле выехал в Италию и настойчиво заверяет в своих письмах, что он не будет описывать Италию. Но если объединить рассыпанные в разных местах его писем итальянские впечатления, которые он мыслил опубликовать в книге «К друзьям издалека», то выстроится вполне последовательный ряд мыслей и размышлений, который органично вписывается в «итальянский текст» русской литературы, как в общий (потому что во второй половине XIX в. взгляд на Италию стал утрачивать свой романтически-позитивный оттенок), так и в индивидуально-авторский, потому что итальянские записи Ап. Григорьева представляют собой текст-диалог (и прежде всего с Гоголем), который разворачивается и как созвучие, и как диссонанс, полемика.

Прежде всего, об этом свидетельствует имплицитно восходящее к Гоголю («чуждое далеко») название задуманной, но не состоявшейся в окончательном виде книги «К друзьям издалека», куда должны были войти письма, очерк «О последнем романтике», поэтический цикл «Venezia la bella» и некоторые другие вещи – своеобразный жанровый аналог «Выбранных мест...» Гоголя. В текстах писем Ап. Григорьева мы встречаемся с многочисленными вкраплениями гоголевских текстов («Невский проспект», «Мертвые души» и др.), отсылками к Гоголю, противоречивый контекст которых свидетельствует не только об ироническом критицизме по отношению к Гоголю («Чтобы так поэтизировать Италию и жизнь в ней, в ущерб нашей, как это делал покойник Гоголь, – надобно иметь эгоистичную и притом хохлацкую душу...» (с. 187–188), но и глубокой типологической общности духовных исканий обоих «романтиков» (не случайно интерес русского символизма к Гоголю совпал с интересом к личности и творчеству Ап. Григорьева).

Формировавшиеся в духовной ауре XIX в., они оба были приверженцами немецкой идеалистической философии и немецкого романтизма; оба были профессионально увлечены театром, писали рецензии, статьи, обзоры (Ап. Григорьев входил в редакции театрального журнала «Репертуар и Пантеон», был автором цикла статей «Материалы для истории театра. Русская драма и русская сцена»); оба в разное время были связаны с кругами петербургского масонства; оба го-

рячо обсуждали проблемы духовного кризиса эпохи и путей его преодоления; оба выражали боль и тревогу о человеке, утратившем свободу нравственного выбора... С середины 1850-х гг., несмотря на утверждение в славянофильстве, Ап. Григорьев, так же, как и Гоголь, не смог пережить свою глубокую внутреннюю драму, которая в Италии обостряется и перерастает в неразрешимый кризис: «Всякое впечатление обращается у меня в думу, всякая дума переходит в сомнение, всякое сомнение обращается в тоску» (с. 143).

Именно в цветущей стране он предается поистине гоголевским сомнениям, говоря постоянно о хандре, убийственно скучной, похожей на жизнь в захолустье. Поэтому, несмотря на сарказм по отношению к Гоголю и его болезненно-миросозерцанию, Ап. Григорьев не может скрыть внутреннего потрясения от притягательности этой «болезни»: «Если 1/3 моего уважения к Гоголю уплыла вслед за двумя томами переписки... столь искренне разоблачающей неискренность этой хохлацкой природы, то другая 1/3 растаяла от “прекрасного далека”. Сколько *дьявольского* эгоизма нужно иметь, чтобы довольствоваться всегда этим “далеко” – несмотря на то, что минутами – оно, памятниками своего великого искусства, отзывами своего громадного прошедшего способен приводить человека в лихорадочный трепет» (с. 159). Отсюда – ощущение поистине гоголевского типа, звучащее в письме к Е. Протопоповой: «Не слышалось ли в этой тоске какого-то сладострастного упоения тоскою? Есть душевная *боль* такая, которая уже переходит в ощущение блаженства...» (с. 195) Думается, что резкая сентенция Ап. Григорьева в адрес Гоголя вызвана субъективным отношением к гоголевскому мировоззрению, в котором восхищение Италией не противоречило (во всяком случае, в глубинных своих основах) любви-страданию (к своему отечеству). Примечательно, что и Гоголь, и Григорьев в письмах к одному и тому же адресату высказывают удивительно схожие мысли: «Непреодолимою цепью прикован я к своему, и наш бедный, неяркий мир наш, наши курные избы, обнаженные пространства предпочел я лучшим небесам... И я ли после этого могу не любить своей отчизны?» (Н. Гоголь – М. Погодину; XI, 92); «В том, чтобы забыть Россию на время и забыть вопросы, волновавшие меня там, я Вас <...> не мог и не могу послушаться» (Григорьев – Погодину, с. 161).

Итальянские письма Гоголя (в единстве с «Выбранными местами...») и Григорьева удивительно созвучны: для обоих итальянские впечатления становятся поводом для размышлений о России, переоценки собственной жизни. Сближает их исповедальный характер и определен-

ный дискурс философско-религиозного и публицистического нравоучительства, позволяющего интерпретировать письма в русле основных тенденций развития русской культуры XIX в. По сути, вся острота неприятия Ап. Григорьевым Италии обусловлена гоголевским восторгом перед ней. «Мудреная страна», в контрастах которой есть «нечто судорожное и лихорадочное», – так определяет ее Григорьев, противопоставляя «развалинам» отжившей латинской культуры российскую полноту духа. Именно в адрес Гоголя направлена сентенция Ап. Григорьева: «За границей можно учиться и ездить по разным городам. Но надобно быть чем-нибудь от Господа Бога обиженным, чтобы для удовольствия жить в каком-либо месте, кроме отечества» (с. 156). Ощущение и осознание (уже с позиций критического отношения к славянофильству) собственной жизни, собственной культуры, осмысленное в религиозном, художественном и повседневном пространстве итальянской культуры, приводит (обоих) писателей к разным ракурсам в осмыслении Ренессанса. Ап. Григорьев, воспринимая обратную сторону Ренессанса (которую уже в следующем столетии охарактеризует А. Ф. Лосев), «хандрит ядовито», ибо все здесь – «великолепное здание, поросшее мохом» (с. 154), а «обаяние камней одно не питает душу» (с. 168), потому что «на каждом камне помоста кричит кровь человеческая...» (с. 149) В январе 1858 г. он пишет А. Майкову: «Твоя Италия – заглохшая сопка, по старой привычке выбрасывающая иногда то оперу Верди, то могучее сопрано, то талант живописца. Здесь хорошо только прошедшее – но хорошо до опьянения. В настоящем же <...> мизерия, мелочность, старые фразы и жесты без старого смысла: в жизни пошлость, отсутствие широты и поэзии – невежество скотское» (с. 183). Он эксплицитно вступает в полемику с Гоголем в своей «переписке с друзьями», заменяя гоголевское определение «чуждое» (наиболее частое в повести «Рим», по наблюдениям Р. Джулиани [4]) – на «убийственно-скучный», «мрачный», «пустой», «нелепый», и в то же время – «наркотическое» и притягательное <...> В «Мадонну» Мурильо он «влюбился совсем так же, как способен был влюбиться в женщин, т. е. безумно, неотвязно, болезненно» (с. 150–151). Открывая для себя пластическое искусство, он проводит целые дни в картинных галереях («памятники искусства – единственное, чего надобно здесь хватываться»), оно «держит душу в каком-то головокружительном состоянии» (с. 180).

В отношении итальянского искусства Ап. Григорьев остается приверженцем византийской духовной традиции, постоянно подчеркивая, в отличие от Гоголя, наличие язычества и мифологии

в католичестве, «низведение царства Божия на землю». Столь же резкие контрасты характерны для музыкальных итальянских пристрастий поэта, прекрасно разбирающегося в музыкальной классике.

Итальянские картины Гоголя и Григорьева могут восприниматься в качестве «параллельных текстов», объединенных не только итальянской тематикой, но и способами воплощения авторского сознания. Обратимся к некоторым из этих параллелей. В частности, в «Риме» Гоголя и письмах Григорьева одной из главных является тема воспитания, формирования человека – не случайно критика указывала на притчеобразность «Рима» [5]. Уточним, что и Ап. Григорьев прибыл в Италию как воспитатель юного князя. Но если у Гоголя Италия возрождает к жизни, проникая в каждую клеточку его души – римскими полями, «блистающим серебряным небом», старинными улицами, фееричными карнавалами, то воспитание юного князя Трубецкого, «тщеславного» и «капризного», «мягкого, как воск, но с звериными русскими и с звериными же итальянскими наклонностями и с заложениями аристократической пустоты» (с. 140), не приводит к желаемому результату. Гоголевской идиллии, представляющей синтез «вергилиевски-малороссийского» типа идиллии и христианских мотивов земного рая, обретенного князем, противопоставлен антиидиллический пафос растленной Италии, способной сформировать «внешне даровитого, но мелочного флорентийца» (с. 191).

Отметим в «итальянских текстах» писателей общий способ воплощения авторского сознания – наличие образов-двойников автора. В «Риме» Гоголя это молодой князь, в «Великом трагике» Григорьева (рассказе-очерке из незавершенной книги «Одиссея о последнем романтике», 1859) это соотечественник и университетский товарищ автора Иван Иванович, ценитель музыки и театра, знаток человеческой природы и неутомимый путешественник. Именно здесь, в рассказе, Григорьев сближается с Гоголем в описании Италии и ее искусства, восхищаясь гениальной игрой Сальвини в «Отелло». Но если гоголевский текст демонстрирует максимальную близость голоса автора к голосу персонажа, то у Григорьева при внешней отмеченности подобной близости (в образе Ивана Ивановича заметны черты автобиографизма) обнаруживается внутренняя противоречивость оценок, прорывающаяся в иронию. Это тем более примечательно, что местами мы ощущаем некое пародирование гоголевского восторга, гоголевских ощущений и в целом гоголевского стиля. Сравним два отрывка:

«Густая смола волос тяжеловесной косою вознеслась в два кольца над головой и четырьмя длинными кудрями рассыпалась по шее. Куда ни

поворотит она сияющий снег своего лица – образ ее весь отпечатлелся в сердце. <...> Обратится ли затылком с подобранными кверху чудесными волосами, показав сверкающую позади шею и красоту невиданных землю плеч – и там она чудо» (Рим; III, 217).

«Вот тут-то и встретил я золотую (курсив автора. – Н. О.) и милейшую синьору Джузеппину. Глаза у нее решительно разгорелись, узел красной косынки на ее смуглой, но совершенно античной шее переехал как-то набок, густая труба левого локона находилась в ближайшем расстоянии от глаза, тогда как правая сохраняла законную близость к уху. Она была истинно прекрасна в эту минуту...» [6] Ироническое отношение к восторгу Гоголя, осязаемое в лексико-интонационном строе прозы Ап. Григорьева, еще последовательнее обнаруживается в его письмах: «Нет ничего прозаичнее итальянки, – пишет он Е. Эдельсону, – яркость и грубость черт, горловые чувственно-страстные ноты в голосе, совсем мужские, много бабьего и ни на грош женского – узлобие и тупоумие <...> и во многих даровитость музыкальная и пластическая удивительная. Но опять и тут есть что-то, что к ним тянет... что действует раздражительно <...> Даровитость совершенно мужская и тупость понимания, рассудочность самая кухонная и вместе страстность – вот, кажется, те, чисто *сухие*, элементы, из которых сложена итальянка» (с. 182).

В то же время на уровне контрастных ассоциаций Ап. Григорьев не может уйти от гоголевского восхищения итальянками, и если в письмах просвечивает насмешливая ирония по отношению к женщинам-итальянкам, то в «Великом трагике», скрывшись за маской персонажа, он не скрывает своих эмоций: Джузеппина была так обольстительна, «что мы забыли обо всем, кроме полногласной, полногрудой, яркой, пестрой и простодушной жизни <...> Мы дышали всеми порами, мы впивали в себя эти чистые, еще свежие, но уже сладострастно-упойтельные, густые, как влага настоящего Орвиетто, струи весеннего воздуха...» [7]

Отношение к итальянскому искусству переносится у поэта на восприятие городского ландшафта, природы. В этом смысле его стиль также не лишен элементов барочности, но в иных ее знаках – знаках хаоса, антиномичности, дисгармонии, тогда как гоголевская барочность (в «Риме», например) не лишена гармонии или, по крайней мере, мечты о ней. Контрасты в природе (одно временно холод и мороз), преобладание мрака над светом и солнцем переносятся на контрасты культуры: «грубый и пошло-глупый» комизм в театрах – и «гальваническая жизнь», которая «вспыхивает минутами в заглохшей... почве то порывом Верди, то резцом скульптора» (с. 181).

Даже Рим, приводящий Григорьева в восхищение своими памятниками – «впечатление цельное, захватывающее всю душу» (с. 197), – «давит, раздражает, мучит-мучит своей бесконечностью» (с. 200). Если Гоголь видел в Италии «родину души своей», а в Риме – нечто, вызывающее «из душевного дна сильные человеческие страсти (III, 246), то в душе Ап. Григорьева, по его признанию в письме Е. С. Протопоповой, есть «место для давящего, поглощающего, лихорадочно-тревожного, грандиозного и приводящего в отчаяние впечатления, называемого: Рим!» (с. 197). Барочная установка поэта на дисгармонию, изощренность мысли, оксюморонность, контрастные сопоставления, напряженную динамику противоположных смыслов противопоставлена гоголевскому типу барочности как открытой форме, театральности, живописности, многообразию пространственных ракурсов, ритмизированной структуре стиля «итальянских текстов». Одним из ярких проявлений оксюморонности стиля является т. н. «оксюморонная синестезия» – объединение впечатлений, полученных разными органами чувств, что характерно для обоих писателей, тяготеющих к физиологической ассоциативности в описании остроты своих ощущений и выборе способов этого описания. «Что за воздух! – пишет Гоголь М. Балабиной в 1838 г. – Кажется, как потянешь носом, то по крайней мере 700 ангелов влетают в носовые ноздри <...> Верите, что часто приходит неистовое желание превратиться в один нос, чтобы не было ничего больше <...> кроме одного только большущего носа, у которого бы ноздри были величиною в добрые ведра, чтоб можно было втянуть в себя как можно побольше благовония и весны» (XI, 144). В итальянских впечатлениях Ап. Григорьева преобладает психофизиологический характер чувств, связанный с ощущениями от опиума («чадом опиума постоянно полна моя голова от мира Питти, Уффици и Академии» (с. 189). Отсюда «ядовитый, но восхитительный опиум», «судоржность» чувств, «острый до ядовитости соус хандры», «нечто наркотическое», «странное, сладкое и болезненно ядовитое впечатление», «отравляющая ночь» и т. д.). В передаче своего восприятия классической Италии поэт поразительно близок Гоголю: «Я отдался *галереям* с неистовством и *нанюхался* (выделено мною. – Н. О.) теперь значительно» (с. 187); «Изучать для некоторых натур переводится словом проще: “нанюхиваться” <...> я Вам скажу, что я *нанюхался* достаточно картин... и вообще *нанюхался* итальянского искусства...» (с. 153); «...я был истинно подавлен <...> и красотой этого храма, и отчаянием, что в десять дней моего пребывания в Риме я только *понюхаю* этой красоты и этого величия» (с. 197).

Общим местом итальянских впечатлений русских писателей было описание карнавалов. Гоголевский «Рим» начинается и заканчивается карнавалом, описание которого представляет собой пластически завершенную живописную картину, помещенную в великолепную декорацию города, основанную на неоплатоническом взгляде на мир, согласно которому реальный предметный мир символичен и воспринимается как постижение идеально-духовного начала. Композиционное «кольцо» «Рима» создает ощущение кругового движения, вихря, вечного обновления человека и мира... Полагая, что нет необходимости цитировать здесь известный гоголевский текст (он достаточно хорошо знаком всем читателям), обратим внимание на одно любопытное наблюдение: описание флорентийского карнавала у Ап. Григорьева, мистическое, проникнутое «странным, сладким и болезненно-ядовитым впечатлением» автора, написано в определенной мере в стилистике гоголевского «Невского проспекта»: «...Я очутился на Арно – в толпе, тесноте, давке, писке масок, пронзительном визжании итальянского горла <...> Толпа понесла меня, закружила. Маскерад, как гремучий змей, захватил меня своим хоботом <...> и понес... Мгновенный переход в пестрый фантазмагорический сон свершился во мне... Горловые звуки женских голосов с этим страстным, надоедающим, но иногда сильным действующим металлическим оттенком, розовый-огнистый колорит вечернего неба, полусвет, полутьма, – маски, наследство кровавых и блестящих столетий – что-то кружащее и что-то волканическое...» (с. 185)

В стилистике Ап. Григорьева мощь и биологический витализм карнавала противопоставлены духовному одиночеству и пустоте, как роскошь и блеск гоголевского Невского проспекта – судьбе маленького чиновника или миражам бедного художника. Во многом эта особенность также обусловлена спецификой барочного мировидения, в пространстве которого, «безграничном, полном динамики, таинственной мощи и неожиданных диссонансов, зритель чувствует себя пассивным и словно потерянным» [8]. Эта потерянность, на которую, несмотря на разницу ценностной ориентации, были «обречены» оба писателя, обусловила глубочайший физический и духовный кризис, который они (один – в Италии, другой – в России) так и не смогли преодолеть.

Примечания

1. См., например: *Замятин Д.* Геобиография в гуманитарных исследованиях. М., 2002; *Вржлян И.* Геобиография Марины Цветаевой: жизнь как путешествие. Загреб; М., 2007.

2. См. об этом исследования последних лет: *Крюкова О. С.* Архетипический образ Италии в русской культуре XIX в. М., 2007; *Комолова Н. П.* Италия в русской культуре Серебряного века. М., 2005.

3. *Григорьев Ап.* Письма (сост. и коммент. Р. Виттакер и Б. Егоров). М., 1999. С. 149. Далее все ссылки на этот текст даны в статье с указанием страницы в скобках.

4. *Джулиани Р.* «Рим» Н. В. Гоголя и душа Рима // Режим доступа: www.utoronto.ca/tsq/14/juliani14.shtml.

5. В частности, Дж. Беркоф не исключает реминисценции на сюжет блудного сына. См.: *Беркоф Дж. Б.* Барочными маршрутами повести Н. В. Гоголя «Рим» // Гоголь и Италия... С. 38–67. Интересно, что и Ап. Григорьев ассоциировал себя с блудным сыном, вечным странником, и не только в Италии, но и вообще «на земле».

6. *Григорьев Ап.* «Великий трагик» // Аполлон Григорьев. Воспоминания. Л., 1980. С. 289.

7. Там же. С. 280.

8. *Виттер Б. Р.* Статьи об искусстве. М., 1970. С. 429.

УДК 008

Н. Н. Лётина

КУЛЬТУРНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ТВОРЦА РУБЕЖА XIX–XX вв. в РОССИИ

В статье рассматриваются культурно-философские традиции, явившиеся основаниями трансформации мироощущения и самосознания творца рубежа XIX–XX вв. в России.

The paper analyses the cultural and philosophical traditions which formed the transformational basis of the world view and self-consciousness of the late XIXth – early XXth centuries author (artist).

Ключевые слова: культурно-философские основания, трансформация, самосознание, творец, рубеж XIX–XX вв., русская культура, рубеж.

Keywords: Cultural and philosophical bases, the transformation, the self-reflection, the artist, the late XIX – early XX centuries, Russian culture, the border-line.

Представления мыслителей и художников рубежа XIX–XX вв. об искусстве и роли художника явственно выражают ситуацию тотального кризиса, который переживала культура рубежа веков. Мировоззренческий, аксиологический и эстетический аспекты культурного кризиса рубежа веков представляются нам импульсами, которые в значительной мере инспирировали формирование эстетической рефлексии рубежа XIX–XX вв. Отдельные их аспекты стали важными основаниями для трансформаций мироощущения и самосознания творца эпохи.

ЛЁТИНА Наталия Николаевна – кандидат культурологии, доцент по кафедре культурологии и журналистики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского
© Лётина Н. Н., 2009

Первым с точки зрения хронологии появления и верификации, значимым основанием изменений художественного самоощущения и статуса в культуре стали *кризис позитивизма* как философски наполненного мировоззрения и *кризис искусства*, на это мировоззрение опиравшегося.

«Сознание страшное обмана / Всех прежних малых дум и вер» (А. Блок) неизбежно вело к разочарованию в ценностных ориентациях недавнего позитивистского прошлого. Отвергнутым в целом оказался эстетический дискурс позитивизма (как культурного направления), нашедший художественное и теоретическое выражение в *социальном типизирующем реализме*, сложившемся во второй половине XIX в. в России в теории и практике шестидесятников, революционных демократов, передвижников (в живописи).

Социальный типизирующий русский реализм как метод являлся своего рода мирозерцанием и производил особые идеи и ценности. В кажущемся хаосе разволшебствленного (М. Вебер) бытия его адепты искали логику, некий детерминирующий сущее закон, придающий миру и человеку единство и цельность. Это, по характерному выражению русской позитивистской критики, «правда жизни», имманентная реальность, ее неочевидная, но доступная изучению сущность. Представление о соответствии внешней пестроты жизни скрытой, но экспериментально верифицируемой, внутренней логике – исток позитивистского гносеологического оптимизма, веры в познаваемость мира и человека. Сомнений в возможностях познавательного прогресса нет, поскольку позитивист имеет в своем распоряжении адекватное предмету гнозиса орудие – науку. Наука – «великая сила» (Ф. Бэкон), а возможно, и великое насилие. Ее цель – вызнать секреты природы и использовать их для всеобщего счастья человечества. Чтобы достичь эту цель, позитивист готов «пытать» натуру экспериментами до тех пор, пока она сама не выдаст свои тайны. Такое, силой вырванное, знание представлялось надежным и исчерпывающим. В этой познаваемой реальности бытия заключалась его ценность. Как утверждал Н. Чернышевский, «действительность выше мечты» [1]. Эта *действительность* – в мирозерцании реализма, единственный достойный и достоверный объект приложения человеческих сил вообще, а значит, и *высшая цель художника-реалиста*. Согласно этой логике, реалистическое искусство – своего рода наука, пользующаяся специфическими методами. В реалистическом позитивистском мирозерцании *мир* существовал в той мере, в какой становился предметом позитивного гнозиса. Исходным и несомненным качеством мира утверждалась его реальность, причем удостоверяемая естественнонаучным экспериментом. Если реальность невоз-

можно обнаружить экспериментальным путем, нельзя гарантировать ее наличие.

Самосознание такого реалиста совмещает в себе идеи позитивизма, просветительства и романтизма. *Художник* мыслится как ученый, «доктор социальных наук» а la Бальзак, задача которого – отбор социально типичных реалий и их фиксация как результат интеллектуальной деятельности, объяснение жизни. Практика такого рода актуализирована в художественной жизни второй половины XIX в. и оставалась актуальной до 1921 г. в деятельности Товарищества передвижных выставок.

Но в России художник-реалист не мог довольствоваться радостью бескорыстного познания. Социальная действительность видится ему в гностицистском и панморалистическом духе миром зла, несправедливости. Парадоксально обретая новую реалистическую форму, романтическая тоска по идеалу модифицируется в его сознании русского реалиста в эмоциональную константу гражданской скорби. Поэтому художник-реалист прежде всего выступает как критик общества: «интересуясь явлениями жизни, человек не может не произносить о них своего приговора» [2]. В этом требовании Н. Г. Чернышевского к человеку главным является, в сущности, критическая позиция, необходимость рационально осмысливать жизнь. Однако «приговор» – не случайно употребленное писателем-критиком слово. Благодаря столь прозрачной аллюзии на вполне определенную процедуру, мы полагаем, что реалистический гнозис в России воспринимался как судебное расследование с перспективой вынесения решения по делу. Именно в приговоре действительности (положительном или отрицательном) В. Стасов видит подлинный смысл искусства: «Искусство борется за настоящее великое назначение: оно становится судьей жизни и ее объяснителем. Когда еще искусство брало так высоко и глубоко?» [3].

Реалист, не удовлетворенный положением дел в социуме, но претендующий на знание истины, видит свою конечную цель в ее распространении, в просветительстве, полагая, что знание истины – это залог необходимого переустройства жизни соответственно идеалу. Но ведущая роль в деле переустройства России принадлежит не традиционным просветительским практикам – науке, образованию, публицистике, – а исключительно искусству, прежде всего литературе: «Литература предвидит законы будущего, воспроизводит образ будущего человека /.../ Типы, созданные литературой, всегда идут далее тех, которые имеют ход на рынке, и поэтому-то именно они и кладут известную печать даже на такое общество, которое, по-видимому, всецело находится под гнетом эмпирических тревог и опасе-

ний. Под влиянием этих новых типов современный человек, незаметно для самого себя, получает новые привычки, ассимилирует себе новые взгляды, приобретает новую складку, одним словом – постепенно вырабатывает из себя нового человека» [4]. Этот принцип, сформулированный М. Салтыковым-Щедриным, имел следствием далеко зашедшее смешение искусства и жизни. По сути, русское реалистическое искусство примеряло одежды религии.

Многие творческие личности в России рубежа XIX–XX вв. унаследовали представление о высокой глобальной миссии искусства, чему, по их логике, не противоречат его «служебная участь» и тенденциозность. Идея искусства как служения приобрела только новый вид. Как отметил Д. Сарабьянов, символисты «не предполагали возможность служения, подобно тому, какое искали литераторы-“шестидесятники” или художники-передвижники, и даже тому, которое осуществлял их прямой предшественник по “экзистенциальной линии” – Н. Ге. Они говорили о служении религии, нравственности, идее пересоздания жизни» [5].

Основной недостаток социального типизирующего реализма и его теоретического основания, позитивизма, в сознании русских художников-модернистов состоял в опоре на духовный опыт, нечувствительный к тайнам бытия, предпочитающий здешнее, сиюминутное инобытийному, вечному. Позитивистское направление в искусстве было обделено подлинным духовным опытом, основанным на религиозном чувстве, мистицизме мировосприятия. Это бедный гнозис, связанный банальным утилитаризмом, сугубо материально истолкованной пользой. В будничности и банальности устремлений упрекал старый реализм М. Врубель [6]. В духовной бедности прозревали главный негатив реалистической эстетики неоромантики, то, что В. Стасову казалось «глубиной» и «высотой» искусства, в их сознании представало пустотой.

Так, поколение художников рубежа XIX–XX вв. предъявило эстетике реализма немало претензий. Она была воспринята как «старая» эстетика, исчерпавшая свои духовные и художественные ресурсы и не способная чутко реагировать на веяния времени, схватить и передать суть бытия. Ей приписаны примитивизация и уничтожение искусства, его закрепощение как следствие социальной ангажированности, служебного назначения. Критически воспринята и декларируемая тенденциозность искусства. Показательно, что творчество Л. Толстого М. Врубель считает докучливой проповедью.

Творцы рубежа XIX–XX вв. возвращались к открытиям раннего англо-германского романтизма, к разновременным опытам синтеза искусства и мистики.

Только искусство открывает и выражает теперь высшие истины, приобщает к ним человека. Оно уже метанаука, трактующая не естественные предметы, а вещи и явления *сверхъестественные*. Традиционно, и в этом художники отдавали себе отчет, миссия создания духовной опоры для человека и творческого преображения человека и мира закреплялась за вполне конкретной духовной инстанцией – религией – и конкретным институтом – церковью: «прежде творческий рост личности связывался с тем или иным религиозным отношением к жизни». Но традиционная религия явилась вариантом «прежних малых дум и вер» (А. Блок), утратила в парадигме нового сознания свое высокое назначение, «способность соприкоснуться с жизнью; /.../ отошла в область схоластики». Миссия религии принята искусством, «сущность религиозного восприятия жизни перешла в область художественного творчества» [7], представшего своего рода религиозной деятельностью. Прозрение новой роли искусства дано Д. Мережковскому, А. Белому, Вяч. Иванову, С. Соловьеву, М. Врубелью, утверждавшему: «Искусство – вот наша религия». В «создании легенд» видит культурное призвание художника А. Блок [8].

Основным средством созидательной аксиологической деятельности художников мыслилось личностное мифо/жизнетворчество, продуцирующее и внедряющее в жизнь идеи и константы нового мировосприятия. Ведущую роль в этом процессе, в сознании художников, играет неоромантическое искусство, которое выходит за пределы только художественного творчества, становится вариантом творчества-теургии. Происходит мифотворческое переосмысление роли искусства и художника. Вследствие этого понимание роли художника в культуре рубежа XIX–XX вв. нашло выражение прежде всего в актуализации образа художника-гения, вестника и пророка, мистика и мага, отправителя культа, теурга.

Творцы эпохи рубежа XIX–XX вв. исполнены веры в высокое назначение искусства. Высоко ставит его, например, С. Булгаков: «Из всех “секуляризованных” обломков некогда целостной культуры – культа искусство в наибольшей степени хранит в себе память о прошлом в сознании высшей своей природы и религиозных корней»; «искусство с колыбели повито молитвой и благоговением» [9]. Однако в рамках неоромантической творческой парадигмы в целом, равно как в опыте отдельных художников, исходная иерархия нарушается: искусство мыслится не отраслью религиозного опыта, а, наоборот, его корнем, вбирает в себя весь религиозный опыт, все остальные сферы духовной жизни. По замечанию Г. Гачева, литература в русской культуре

рубежа веков «явилась не только /.../ видом искусства, но распространила свою власть шире: занимала не только всю сферу «абсолютного духа» (куда кроме искусства входят еще религии и философия), но и, расширяясь, охватывала сферу «объективного духа», «практического разума» (морали, политики и т. д.) [10]. Предельность притязаний искусства осознавалась и самими художниками, и мыслителями рубежа веков (Н. Бердяев, С. Булгаков, П. Флоренский). Этот аспект подробно освоен исследователями (Н. Дмитриева, И. Маламед, В. Орлов, Д. Сарабьянов, Г. Стернин, А. Эткинд и др.).

Итак, русский позитивистско-реалистический идеал искусства как квазирелигиозной науки трансформируется в ментальности новой эпохи. Искусство меняет свой предмет, сохраняя и даже увеличивая свои претензии. Художники оказываются причастны к реанимирующей романтические максимы апологетике искусства, выходящего за свои традиционные пределы, искусства, воспринятого привилегированной сферой творческой самореализации личности художника, духовного и практического наставника и вождя человечества.

Мировоззренческий, аксиологический и эстетический аспекты разразившегося кризиса ценны для эстетического сознания современников прежде всего своим творческим потенциалом. Культурный кризис ведет к «культурному взрыву» (Ю. Лотман), который обладает и разрушительной (по отношению к старым традициям и нормам), и созидательной энергией, направленной на формирование нового «культурного мира» и культурного мифа. Такой «взрыв» произошел и на рубеже веков, причем создание новой системы ценностей и нового мира в неоромантической ментальной и художественной парадигме декларировалось как долг: «вместе с изменением понимания вчерашних догматов с особенной силой выдвинут вопрос о творческом отношении к жизни», – утверждал А. Белый [11].

Таким образом, культурный кризис в его мировоззренческом, аксиологическом и эстетическом аспектах, а также сопутствовавший ему «культурный взрыв», высвободивший творческую личностную энергию, актуализировавший творческий дух, представляются нам теми импульсами, которые инспирировали эстетические рефлексии и опыты неоромантической настроенных художников рубежа XIX–XX вв.

Утверждение за искусством высокой миссии – быть средством религиозного, теургического преобразования человека и мира, – характерное для русских символистов, требовало обоснования и легитимации не столько свободы, сколько, по выражению Н. Бердяева, «связанности искусства» [12]. Поиски необходимой «связанности»

осуществляются различными художниками по-разному. Есть, однако, и нечто общее: практически все приходят к осознанию потребности соотноситься с адекватной культурной традицией. Они стремятся обнаружить в историческом культурном опыте те модели художественного творчества, которые, во-первых, отвечали бы их творческим намерениям, прежде всего – религиозной мистической направленности и инобытийной обусловленности искусства, а во-вторых, были бы освящены, проверены и легитимированы традицией. Результаты поисков также схожи. Генетически и типологически искусство «реалистического символизма» (Вяч. Иванов), в сознании его представителей, оказывается соотносимо с искусством платоновской линии, религиозным, романтическим, символическим, то есть с таким, в котором имеет место противопоставление «данности» (феноменального бытия) и «задания» (стремления к горнему миру); с искусством, целью которого является приобретение, объективация и передача высшего духовного опыта. Вяч. Иванов в качестве исторических примеров и образцов мифотворческого символистского искусства указывает средневековый мистический реализм, немецкий романтизм, творчество прерафаэлитского братства [13]. Пытаясь обрести «культурную» почву под ногами, легитимировать высокий статус искусства, Врубель и Блок апеллируют к модели религиозного искусства, опирающегося на мистический опыт, активно востребуют ее теоретические послылы и практические достижения.

Эти традиционные представления выполняют общую легитимирующую функцию по отношению к художественному творчеству. Они обосновывают необходимость посреднического символического искусства в христианской культуре. Идея же возведения человеческого духа посредством образа и символа к истине и архетипу является доминантой европейского художественного мышления, в том числе и вполне, казалось бы, секулярного. Особенно актуальны оказались фундирующие установки религиозного художественного творчества для религиозно ориентированной художественной культуры русского «реалистического символизма».

Примечания

1. Чернышевский Н. Г. Избранные статьи. М., 1978. С. 132.
2. Там же. С. 127.
3. Стасов В. В. Избранные соч.: в 3 т. Т. 2. М., 1952. С. 428.
4. Салтыков-Щедрин М. Е. Полн. собр. соч.: в 20 т. Т. 7. М., 1937. С. 455.
5. Сарабьянов Д. В. Русская живопись. Пробуждение памяти. М., 1998. С. 226.
6. Врубель М. А. Переписка. Воспоминания о художнике. М.; Л., 1963. С. 59.

7. Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 339.
8. Блок А. А. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Л., 1982. С. 121.
9. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М., 1994. С. 326.
10. Гичев Г. Д. Образ в русской художественной культуре. М., 1981. С. 61.
11. Белый А. Указ. соч. С. 339.
12. Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1990. С. 141.
13. Иванов Вяч. И. Лик и личины России: Эстетика и литературная теория. М., 1995. С. 123.

УДК 801

Т. И. Ерохина

ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВО СИМВОЛИСТОВ В АСПЕКТЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Самоидентификация творческой личности позволяет осмыслить культурную традицию и способствует обретению своего художественного «я». У символистов можно различить три уровня самоидентификации: относительно мироздания, художественных традиций, гендера.

Семиотика художественного творчества и поведения символистов создает культурные коды, позволяющие идентифицировать себя в контексте мировых традиций и утверждать новые модели интерпретации жизнетворчества в европейском и русском символизме.

Self-identification of an artist enables to comprehend cultural tradition and helps understand the artist's own creative personality. Three levels can be defined in symbolism: relating to the universe, to artistic traditions, to gender.

Semiotics of creative work and symbolists' behaviour creates cultural codes helping to identify the artist in the framework of cultural traditions and set up new models of interpreting life and work of European and Russian symbolists.

Ключевые слова: жизнетворчество, семиотика символизма, самоидентификация, творческая личность, культурная традиция, гендер.

Keywords: life and creative work, semiotics of symbolism, self-identification, creative personality, cultural tradition, gender.

История культуры демонстрирует множество примеров возникновения новаторских тенденций как источника либо следствия самоидентификации. А в периоды рубежных эпох, которые характеризуются ощущением «переходности» момента, нестабильности, кризиса, проблема самоидентификации становится онтологической.

Самоидентификация играет особую роль в аспекте художественного самосознания творческой личности, поскольку она, с одной стороны,

позволяет осмыслить культурную традицию и включённость собственного «я» в культурную целостность; а с другой стороны, способствует дифференциации индивидуального сознания и самосознания, выявлению самобытности и, в итоге, – обретению своего художественного «я».

Самоидентификация личности в пространстве и во времени в самом широком смысле слова стала основанием практически всех художественных течений второй половины XIX – начала XX в.

Для европейского символизма самоопределение связано с осмыслением традиций романтизма, которые актуализируются в творчестве Ш. Бодлера. Двойственность, разорванность бытия, чувство избранничества, существование личности на грани «восторга и ужаса» (Ж.-П. Сартр) перед жизнью, контрастность поэтики – эти традиционно «романтические» характеристики в контексте реалистической европейской литературы 50–60-х гг. XIX в. позволяют поэту ощутить себя последователем романтической школы. А поиск «вселенских аналогий» и «соответствий» Ш. Бодлера, дендизм и декадентский сплин прочно и небезосновательно закрепляют за поэтом образ первого символиста (или – во всяком случае – предтечи символизма) во французской поэзии.

Что как не самоидентификация относительно равных ему величин воплощено в книге П. Верлена «Проклятые поэты», где портреты Ш. Бодлера и А. Рембо дополняются (во втором издании) очерком о самом себе, «Бедном Лилиане»? «Проклятость» как осознание своего места в литературно-художественном и исторически-общественном процессе, как самоощущение «изгнанничества в мир» и невозможности обретения гармонии, наконец, «проклятость» как нежелание обрести «самость», («душа» Верлена ощущает себя не как некое устойчивое “я”, выделенное из внешнего мира и обособленное от других людей, но, напротив, как нечто зыбкое, переливающееся множеством неуловимых оттенков, “несказанное” и, главное, живущее постоянным предвкушением возврата в нерасчленённую стихию первоначал» [1]), едва ли не капризное нежелание таким образом идентифицироваться, поскольку мир и личность, по П. Верлену, постигаются не через рефлексию, а через слияние, – приводит к импрессионистичности лирики П. Верлена, к сиюминутности образов и суггестивности слова (что также позволило символистам причислить Верлена к своим предшественникам).

И напротив – предельная, именно агрессивная самоидентификация А. Рембо, революционность и бунтарство, сознательное уродование, прокажённость как попытка не просто выделить собственное «я», не обременённое никакими куль-

ЕРОХИНА Татьяна Иосифовна – кандидат культурологии, доцент по кафедре культурологии и журналистики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского
© Ерохина Т. И., 2009

турными или социальными традициями, но и отречься от него, поскольку самость для А. Рембо – личина, тюрьма, от которой необходимо избавиться. «Я – это другой» для поэта не отказ от самоидентификации, а концепция «ясновидения», поскольку истинное «я» возможно только прозреть, явить подобно миру, который являет человечеству божество-демиург. Озарения А. Рембо в итоге приводят к жизненной трагедии и отказу от творчества, идентификация «Я-другой» (как минимум «я-царь», «я-Бог») оборачивается фактический пустотой. Вопрос «Кто я?» остаётся без ответа, поскольку вряд ли можно считать запись в некрологе «...негоциант Рембо» той самой подлинной сущностью «я», к которой стремился поэт.

Можно согласиться с мнением Г. Косикова о том, что творчество С. Малларме «выросло по существу из его внутренней драмы – драмы самосознания» [2]. «Я» аналитика, учёного, филолога, выраженное, по воспоминаниям современников, в сдержанности, безукоризненной вежливости, стремлении придать своему существованию стабильность, упорядоченность, приводит к поиску Красоты, Абсолюта, Материи. С. Малларме, учитель английского языка, знаток и ценитель европейской литературы, пытается теоретически осмыслить символистскую поэзию, написать Книгу, которая адекватно отразила бы Вечность, объединить молодых поэтов, которые идентифицируют С. Малларме с Учителем, Пророком, Тайнописцем, а поэтические «вторники» – с школой символизма.

Генезис русского символизма во многом определяется парадигмой сформировавшегося европейского символистского течения. Рождение русского символизма, которое знаменуется двумя важнейшими вехами – публикацией в 1893 г. статьи Д. Мережковского «О причинах упадка и о новых течениях в современной русской литературе» и выходом в свет в 1894–1895 гг. сборников «Русские символисты» под редакцией В. Брюсова, – несмотря на разницу подходов к символизму (историко-теоретическому – у Д. Мережковского и художественно-практическому – у В. Брюсова) начинается также с самоидентификации.

Для Д. Мережковского важным становятся не столько мировоззренческие, сколько проблемы художественного ряда, определение роли русской литературы в контексте мировой культуры, где важнейшим звеном в цепи вечных ценностей становится античность, понятие религиозности и мировые символы. Вместе с тем именно контекст русской литературы, обозначенный такими именами, как А. Пушкин, Л. Толстой, Ф. Достоевский, создаёт, по мнению Д. Мережковского, оценивающего символизм как объект

творения, предпосылки рождения новой Литературы, которая сумеет выразить всечеловеческие устремления, объединив мистическое содержание, символы, существующие в мировой и русской культуре.

В. Брюсов, продвигаясь в аналогичном направлении, осознаёт себя прежде всего субъектом художественного творчества, определив своей целью создание символистской школы и выбрав роль предводителя («...вождём буду Я! Да, Я!» [3]), поэт обращается к литературной практике. Публикация переводов французских поэтов-символистов, которые и составили основу сборников «Русские символисты», продемонстрировала стремление В. Брюсова если не отождествить, то во всяком случае идентифицировать и заявить о себе и творчестве своих пока ещё немногочисленных единомышленников в контексте европейской символистской школы. Осваивая чужое сознание через конкретные художественные тексты (примером чего становятся предложенные В. Брюсовым переводы стихотворений Ш. Бодлера и П. Верлена), поэт «примеряет» роль символиста и, как и Д. Мережковский, подчёркивает включённость русской поэзии в контекст европейской литературы.

Воспоминания современников, высказывания критиков зачастую содержат определения, которые свидетельствуют об отождествлении русских поэтов с французскими художниками: К. Бальмонт, В. Брюсов обозначены не иначе как русские верлены и бодлеры, декаденты (именно во французском варианте) и т. д. И эти определения воспринимались русскими символистами скорее как похвала, а не как эпигонство.

Перед нами ничто иное, как создание культурных кодов, позволяющих идентифицировать себя в контексте мировых традиций.

Впрочем, достигнув на определённом этапе желаемой цели – вызвав резонанс и интерес критиков и публики к символистской поэзии, Д. Мережковский и В. Брюсов в дальнейшем будут указывать и на самостоятельность, самобытность русского символистского течения, обнаруживая, помимо ориентации на мировую культуру, самобытность выражения творческих поисков в русском символизме.

Мы полагаем, что у символистов можно различать три уровня самоидентификации (которая всегда происходит относительно общепринятых величин): относительно мироздания (прежде всего у французских); относительно художественных традиций (прежде всего у французских и у русских, склонных к теоретизированию); относительно гендера (у склонных к психологизации как творчества, так и процесса постижения его).

Проблематика гендера органична самому историко-культурному и художественному контексту

сту символизма, особенно русского. Проблема женственности, подчас с пугающей настойчивостью, наиболее ёмко обозначенная в философии Вл. Соловьёва [4], В. Розанова [5], Н. Бердяева [6], С. Булгакова [7] и других, в культуре рубежа XIX–XX вв. поднимается наряду с другими онтологическими проблемами: самоопределения России, кризиса культуры, понимания истории, экзистенциальных исканий личности и др. Кроме того, гендерная проблематика осознаётся, а иногда выражает себя неосознанно в поведении, художественном творчестве поэтов-символистов (К. Бальмонт, Д. Мережковский, З. Гиппиус).

В эпоху символизма не столько даже женщина, сколько женское начало занимает особое, можно сказать – господствующее место, наличие женских образов в произведениях живописи, поэзии становится почти обязательным.

Сложившийся культ женщины, женского начала объясняется рядом причин, и, при всём различии женских образов в творчестве художников, имеет для своего возникновения некую общую основу. Наибольшее влияние на формирование культа женщины в символизме оказала эстетика романтизма. Символизмом уловлен мотив, характерный для романтиков йенского кружка, благодаря женщинам возникает фестивальность и праздность, соединяется культура с жизнью.

Для символистов истоки культа женственности были отчасти связаны, как и для романтиков, с обращением к философии Платона и неоплатонизма, учением о «Душе Мира», идеей вечной женственности. В русской культуре рубежа веков многие философы обращались к исследованию проблемы женского начала, специфике природы женщины. Широкую известность получает концепция пассивности и инертности женского начала, рецептивности и страдательности. Эта идея в различных вариантах прослеживается у многих философов и поэтов серебряного века: Вл. Соловьёва, Д. Мережковского, Н. Бердяева, Вяч. Иванова, А. Белого.

Другой источник культа женственности – народные поэтические представления о женственности природы, материнстве, жизненных хаотических силах. Не случайно для Вяч. Иванова женское начало связано с представлением о «русской народной душе»: глубинной, древней, непостижимой «хранительницей какой-то сверхличностной природной тайны» [8]. Женское начало – символ Земли (в противовес мужскому – символу Неба), символ Матери, символ России, Родины.

Кроме того, в искусстве символизма находят своё выражение и различные европейские традиции, в том числе и традиционное истолкование образа Афродиты-Венеры как воплощения

классического идеала красоты. Женский образ воспринимается как символ творческого вдохновения и поэтической мечты, идеал гармонии, духовности, языческого представления о Земле. Все эти традиционные классические трактовки женского начала своеобразно переплетались, наслаивались, иногда противоречили друг другу, принимая различные формы для своего «многоликого» проявления и давая повод для многопланового ассоциативного восприятия.

Наконец, культура конца века, проникнутая декадентскими настроениями, культура заката, угасающей эпохи, нервно-болезненного мировосприятия порождала новую тенденцию: особую рафинированность эстетического восприятия, тяготение ко всему утончённому, изысканно-нежному, хрупкому, что соответствовало представлению о женском характере. Это отвечало и повышенной нервной восприимчивости, эмоциональной приподнятости, современному идеалу прекрасного, в котором было много недосказанного, многозначного, а порой и ущербного.

Итак, особое пристрастие к изображению женских персонажей у художников и поэтов рубежа XIX–XX вв. нельзя считать случайным. Каждый из образов несёт в себе частичку общего собирательного идеала, принявшего женский облик, и одновременно каждый образ специфичен, индивидуален.

Ведущей становится идея многозначности, недосказанности и главное – изменчивости женского образа. Лик женщины – её видимый образ, лицо оборачивается личиной – маской, притворством, скрывающим истинную сущность. Лик и личина переплетаются и противостоят друг другу, зеркально отражаются и противоборствуют, причудливо меняясь местами.

В целом в символизме выделяются две тенденции истолкования женских образов: с одной стороны, женщину идеализируют, изображая её целомудренной, чистой, глубоко религиозной, далёкой. С другой – создаётся образ женщины развратной, проклятой, увлекающей мужчину на путь порока и падения.

Даже представления о современницах не истолковывались символистами однозначно. Зинаиду Гиппиус многие поэты-символисты воспринимали как «Люцифера в юбке», а А. Белый в воспоминаниях подчёркивал многоликость поэтессы, которая могла быть смиренной, как монашка и отшельница, спустя мгновение становилась похожа на светскую львицу, чарующую и обольстительную, или превращалась в настоящую дьяволицу – безжалостную и карающую. Не случайно одним из самых удачных портретов З. Гиппиус стала работа Л. Бакста, представляющая поэтессу в мужском одеянии: «с душой без нежности, а с сердцем – ак игла».

Часто сам факт обращения к образу современницы становился для художника поводом для выражения своего женского идеала, субъективного понимания женственности и красоты. Идеальное для художника воплощение женского начала находим мы и в «Портрете Н. И. Забелы-Врубель на фоне берёзок», созданном М. Врубелем, и в его «Царевне-Лебеди»; таинственность, хрупкость, детская незащищённость, неудовимое очарование и грусть больших глаз – обе картины и стали воплощением «Вечной Женственности» в понимании художника.

Представление о женщине обретает мистическую значимость, поскольку предполагается слияние мужского и женского начал. Именно поэтому, в каком бы облике не являлась женщина, какой бы притягательной или отталкивающей не была её форма, кем бы не провозглашала себя – она остаётся великой тайной мироздания, притягательной и мучительной, прекрасной и загадочной, как жизнь и смерть.

Гендерная самоидентификация для символистов выражается прежде всего в, казалось бы, элементарном противопоставлении мужского начала женскому. «Я» поэта, художника неразрывно связано с осознанием мужского начала, вступающего в конфликт с женским. Традиционное «Поэт – Муза», где женское начало выступает в качестве вдохновительницы, покровительницы, или романтического «Герой – Возлюбленная», где мужское начало действительно активное, а женское либо пассивно-преданное, либо активно помогающее (соратница), сменяются множеством проекций, зеркальных отражений, множатся до неузнаваемости. Мужское начало теряет однозначность и стабильность, поскольку женское принципиально не обозначается, не понимается. Мужское начало, таким образом, сохраняет стабильность в одном – оно страдающее и ожидающее, угадывающее и обманывающееся («Но страшно мне, изменишь облик ты...»).

Второй аспект гендерной самоидентификации скорее является исключением, чем характерной чертой символизма. Речь идёт об андрогинизме, наиболее ярко выраженном в жизни и творчестве З. Гиппиус. Концепту андрогинизма в жизни и творчестве З. Гиппиус посвящены отдельные исследования и статьи (в частности, кандидатская диссертация М. В. Чистовой [9]), поэто-

му останавливаться подробно на обосновании или, наоборот, критике подобного подхода в данный момент мы не будем. В контексте заявленной темы важнее другое: мужская маска, примеряемая З. Гиппиус (от псевдонима А. Крайний до мужского костюма), воля и сила характера, а также холодный, аналитический ум, злой язык и другие черты личности и творчества (и даже любовная лирика – под маской мужественности: «что будет, я и сам не знаю» («Поцелуй»)), которые современники определяли не иначе как «мужские», по-видимому, были не только игрой, преследующей целью эпатаж, но и внутренней трагедией, невозможностью идентифицировать себя в рамках одной личности, символистским стремлением прожить множество жизней (вполне по А. Рембо – «Я-другой»).

Обратим внимание, что практически не обнаруживается обратного хода – использование маски женщины для творца-мужчины (примером чего был романтический «Театр Клары Гасуль» П. Мериме).

Гендерная идентификация символистов, а тем более самоидентификация в целом, безусловно, не исчерпываются рассмотренными аспектами. Реализация символики самоидентификации в театральности, семиотике поведения и быта символистов, жизнетворчестве требуют отдельного внимания и изучения.

Но наличие многоаспектности решений проблемы самоидентификации позволяют нам утверждать возможность новых моделей построения интерпретации семиотики символизма в контексте жизнетворчества.

Примечания

1. Косиков Г. К. Два пути французского постромантизма: символисты и Лотреамон // Поэзия французского символизма. М., 1993. С. 19.
2. Там же. С. 24.
3. Брюсов В. Дневники. Письма. Автобиографическая проза. М., 2002. С. 28.
4. Соловьёв В. Философия искусства и литературная критика. М., 1991.
5. Розанов В. Собрание сочинений. М., 1995.
6. Бердяев Н. Судьба России. М., 1990.
7. Булгаков С. Сочинения: в 2 т. М., 1993.
8. Иванов Вяч. Родное и вселенское. М., 1994. С. 160.
9. Чистова М. В. Концепт андрогина в жизнетворчестве З. Н. Гиппиус: автореф. дис. ... канд. культурологии. Кострома, 2005.

Н. В. Киселева

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ ИСКУССТВА
СОВРЕМЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

В ходе обучения школьников предмету «Мировая художественная культура» и, соответственно, в ходе их эстетического воспитания важен культурологический подход к поиску и апробации разнообразных и взаимно интегрирующих способов приобщения детей к ценностям мировой художественной культуры. Наиболее успешно и результативно зарекомендовало себя сочетание игровых и информационных технологий, активное использование коммуникационных каналов, с помощью которых происходит спонтанное усвоение информации. Этому посвящена данная статья.

During the teaching process in the subject "World Art Culture" and during the esthetic upbringing of schoolchildren, it is very important to choose a proper culturological way in searching and trying different ways of the children's access to the values of world culture. Combining game technologies and information technologies is the most useful and the most successful way in this access, and also active using of some communicative channels for spontaneous mastering of the information.

Ключевые слова: личностный модус, игровые технологии, Интернет, информационные технологии, личностно-ориентированное обучение, культурологическое образование, мировая художественная культура, восприятие, познавательная активность, компетенции, эстетическое воспитание.

Keywords: Personal modus, game technologies, the Internet, information technologies, learner-centred teaching, culturological education, World Art culture, attitude, learning activity, competences, esthetic upbringing.

Для изучения мировой художественной культуры современными школьниками особую актуальность имеет *личностный модус*, формирование которого столь важно в условиях деперсонализации юных людей, живущих в информационном обществе. Не просто обучение как приобретение корпуса знаний, не просто научение определенным навыкам анализа либо обобщения впечатлений, но *эстетическое воспитание* как непрерывный процесс личностно мотивированного взаимодействия ребенка с миром художественных ценностей – вот та культуросообразная ситуация, которая рассматривается нами на практике и обобщается теоретически.

Немаловажно учитывать и процессы, происходящие непосредственно в современном обра-

зовании как культурной институции: имеется в виду попытка сместить акцент с формальной эффективности передачи знаний на изучение глубинных оснований, на создание условий для формирования атмосферы учебной деятельности, превращающей ученика в субъект, заинтересованный в учении как саморазвитии. Поэтому среди задач, стоящих перед школой, как мы считаем, важнейшая и подлежащая реализации именно в ходе изучения детьми искусства, в ходе преподавания педагогами курса мировой художественной культуры – формирование опыта «самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» (речь о ключевых компетенциях, определяющих современное качество образования. Концепция модернизации российского образования до 2010 года // Директор школы. 2002. № 1. С. 108).

Актуальность нашего исследования связана с тем, что оно опирается не только на традиционное представление о художественной культуре как единстве образного богатства, несущего в себе преломленную в соответствии с определенными эстетическими идеалами картину мира, но и на представления об опыте индивидуального творчества вкупе с опытом его восприятия. Таким образом, мы обращаем внимание на то, что личность творца и личность реципиента как модераторов в сфере искусства актуализируют свое взаимодействие благодаря процессам постижения искусства при обучении школьников предмету «Мировая художественная культура».

Изучение мировой художественной культуры в современной школе изначально предполагалось направить на реализацию личностно-ориентированного, деятельностного и практико-ориентированного подходов, на освоение учащимися приемов интеллектуальной и практической деятельности, на овладение знаниями и умениями, востребованными в повседневной жизни, позволяющими ориентироваться в окружающем мире, значимыми для сохранения окружающей среды и собственного здоровья. Однако далеко не все названные результаты потенциально заложены в самом предмете, который требует глубокого проникновения ребенка в специфику художественного образа и творческого процесса гениев мирового искусства; важно еще и проникновение педагога во внутренний мир ребенка, соединение в единое целое мышления и эмоций, сознания и деятельности, расстановка изначальных акцентов не на передаче готовых знаний, а на духовном общении. Мы связываем это с тем, что духовные ценности а priori имеют личностный характер и должны быть выработаны самостоятельно.

Отсюда следует еще один из аспектов актуальности исследования, основанный на нашем убеждении, что «общение» с искусством вообще

КИСЕЛЕВА Наталья Витальевна – аспирант кафедры культурологии и журналистики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

© Киселева Н. В., 2009

и в частности восприятие художественной культуры – процесс исключительно индивидуальный, личностный, и в нем, как ни в каком другом, важны выбранные приемы, методы и формы организации урока мировой художественной культуры. Это, в свою очередь, позволяет утверждать эффективность использования в интересах школьного изучения художественной культуры новых технических средств, что становится одним из продуктивных путей формирования личностного модуля школьников.

Актуальное для восприятия и понимания искусства, для «научения» тому и другому понятие «личностный модуль» в изучении художественной культуры каждым субъектом образовательного процесса осуществляется по-разному: для педагога – это поиск и выбор новых лично для каждого, актуальных, эмоционально действенных способов преподавания учебного предмета, постижение которого позволяет формировать как конкретный эстетический опыт, так и в целом личность ученика как зрителя, слушателя и читателя; для ученика – это восприятие искусства с помощью привычных лично ему или, напротив, новых лично для него форм, способов, путей, приемов восприятия (понимания) явлений искусства в их уникальности и целостности.

Анализ существующей культурологической, немногочисленной эстетической, психологической научной литературы показал, что вопрос формирования личностного модуля сегодня в высшей степени актуален. В первую очередь, это связано с декларацией перехода современной российской школы на личностно-ориентированное обучение, в котором при педагогическом взаимодействии акцентируется личность ученика. Разработанность проблемы в определенной степени обнаруживается в наличии, во-первых, учебных программ и учебников по мировой художественной культуре и эстетическому воспитанию, применимых к опыту общеобразовательных школ (Л. Емохонова, Н. Киященко, Л. Рапацкая); во-вторых, учебными комплексами по курсу «Культурология» в высшей школе и отдельными учебными пособиями, где выделяются, в частности, проблема личности в культуре и проблема актуальных социально-культурных процессов (Г. Драч, Е. Ермолин, Т. Злотникова, Л. Ионин, М. Каган, И. Кондаков).

Однако пока мало исследуется интересующая нас проблема, которую мы видим в том, что в условиях стандартизации российского образования усложняется процесс актуализации личностного модуля современных школьников; в то же время появляется возможность находить новые способы и пути формирования личностного модуля, в том числе за счет применения современных технических средств.

В ходе нашего исследования мы пытались выявить и обосновать значимые с точки зрения формирования личностного модуля как основы эстетического воспитания подходы к преподаванию мировой художественной культуры как средоточия опыта духовного развития личности, зафиксированного в произведениях искусства.

Занимаясь изучением формирования личностного модуля, мы отталкивались от предположения, что личностный модуль, необходимый в ходе обучения школьников предмету «Мировая художественная культура» и, соответственно, в ходе их эстетического воспитания, наиболее успешно, результативно и при этом последовательно реализуется: при моделировании образовательной среды на основе сочетания игровых и информационных технологий; при активном использовании коммуникационных каналов, с помощью которых происходит спонтанное усвоение информации во внеурочное время; при учете не только познавательных, но и коммуникативных аспектов образовательной деятельности, в частности при актуализации приемов игры.

Согласно этому предположению, по аналогии с традиционным алгоритмом взаимодействия на уроке (учитель – учебник – ученик) и личностно-ориентированным обучением (ученик – учебник – учитель) можно выстроить следующую схему взаимодействия на уроках мировой художественной культуры в современной школе – подчеркнем это особо, имея в виду уровень информатизации образовательного процесса: «ученик – художественный образ – информационные технологии – учитель». Кроме этого в зависимости от наличия личностного модуля взаимосвязь «художественный образ – информационные технологии» может быть обратной, так как информационные технологии расширяют возможности восприятия художественного образа.

Мы сочли значимым аспектом деятельности детей при их вхождении в мир художественной культуры игровые процессы, что вытекает из культурологических концепций личности, творящей себя в мире через игру. В ходе углубленного изучения наиболее значимых представлений об игре в ее философских аспектах, детерминирующих личностный модуль, мы уделили особое внимание таким составляющим игры, как субъект игровой деятельности, самоидентификация в игре, правила игры, фигура зрителя, связь игры с сакральной традицией. Овладение ценностями искусства через игру – это процесс сложный, многообразный и психологически, и в интеллектуальном отношении, требующий осуществления личностных интенций, то есть реализации личностного модуля; а отсюда вытекает понимание широких, разнообразных смыслов игры.

Мы также рассматриваем многообразные и привычные для детей аудиовизуальные средства в качестве своего рода итоговой среды взаимодействия субъектов культуры: с одной стороны, это уже связано с традиционными технологиями, с другой – они позволяют развивать игровые приемы эстетического воспитания (в частности, потому, что сами по себе аудиовизуальные средства содержат, особенно для детей среднего школьного возраста, игровое начало).

Возможности использования новых информационных технологий (всемирная и локальная сеть, CD), психологический настрой на работу в системе on-line, на работу в группе, на деятельность, в ходе которой от человека зависит больше, чем в случае, например, с использованием «безличных» аудиовизуальных средств, создают новый фон и новый контекст изучения искусства, формируют и активизируют личностный модус.

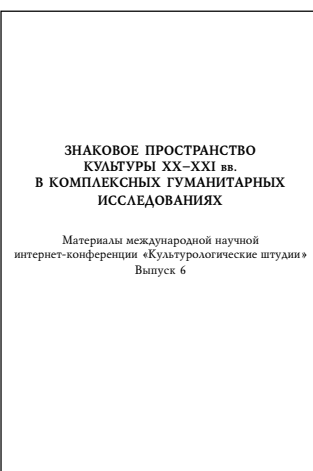
В то же время наше исследование и опыт эстетического воспитания в ходе преподавания мировой художественной культуры показывают: складывающийся сегодня дефицит живого, непосредственного общения, сопутствующий развитию информационных технологий, может быть восполнен именно посредством общения школьников с произведениями искусства. Это связано, в первую очередь, с тем, что именно в процессе восприятия художественной культуры осуществляется межличностная коммуникация в виде обмена личными впечатлениями, что сти-

мулирует личностную активность современного школьника.

Мы сочли возможным дополнить схему коммуникации, выведенную Ю. М. Лотманом; у выдающегося ученого это «передающий – сообщение – принимающий», мы же полагаем логичным расширение субъектного поля в следующем виде: «художник – произведение искусства – учитель – информационные технологии – ученик». Так мы показываем, что информационно-коммуникативные технологии, помимо простой функции транслирования информации, приобретают функцию медиации, тем самым помогая детям постигать художественный образ.

Таким образом, свойственное искусству экзистенциальное миропонимание (в понятном детям варианте – поиск ответа на проблемные вопросы, самостоятельное формулирование проблемы) экстраполируется в сферу учебной деятельности: искусство в ходе его восприятия и постижения позволяет осуществлять субъектам коммуникации, педагогу и детям, совместное принятие решений по теме урока, самостоятельную работу, осваивать игровые приемы деятельности, использовать коммуникативные средства. Все это подтверждает значимость для эстетического воспитания современных школьников культурологического подхода к поиску и апробации разнообразных и взаимно интегрируемых педагогом в образовательную деятельность способов приобщения детей к ценностям мировой художественной культуры.

НОВЫЕ КНИГИ



Знаковое пространство культуры XX–XXI вв. в комплексных гуманитарных исследованиях: материалы международной научной интернет-конференции в рамках научного семинара молодых ученых «Культурологические штудии». Вып. 6. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 82 с.

Основу сборника составили материалы докладов международной интернет-конференции в рамках научного семинара молодых ученых «Культурологические штудии», который состоялся на факультете культурологии Вятского государственного гуманитарного университета 3–10 мая 2008 г. и был посвящен проблемам семиотики культуры.

Обращение к актуальным теоретико-методологическим проблемам и аналитическая направленность сборника представляют интерес для специалистов-исследователей, аспирантов, студентов, всех, кто интересуется проблемами культуры.

ПРАВО

УДК 350.8

А. А. Аникитин

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ДОЛЖНОСТНЫЕ ЛИЦА: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И УНИФИКАЦИИ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА

В статье предлагаются новые подходы к пониманию государственных должностных лиц, к их классификации, формулируются основанные на системном анализе федерального законодательства о государственных органах и государственной службе предложения по нормативному упорядочению правового статуса указанных должностных лиц.

The article represents the new approaches to determination and classification of the State Officials, proposals for regulatory streamlining of officials' legal status based on system analysis of the structure of national law.

Ключевые слова: государственные должностные лица, унификация административно-правового статуса, системный анализ федерального законодательства.

Keywords: officers of state, unification of administrative-legal status, systems analysis of national law

Государственным должностным лицом следует считать гражданина Российской Федерации или гражданина иностранного государства, замещающего по основаниям и в порядке, установленным законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и(или) субъекта Российской Федерации, должность для реализации административных полномочий Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, государственных органов, государственных коммерческих и некоммерческих организаций, действующего от имени Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, государственного органа, государственной коммерческой или некоммерческой организации и выполняющего собственные функции по обеспечению исполнения иными участниками административных правоотношений общеобязательных установлений и

правил поведения, предусмотренных законами и иными нормативными правовыми актами.

С позиции изложенного в зависимости от характера замещаемой должности по реализации административных полномочий будет логичным подразделить государственных должностных лиц на три подвида: 1) лица, замещающие государственные должности; 2) лица, замещающие должности государственной службы; 3) иные государственные должностные лица. По нашему мнению, лицо, замещающее государственную должность, как субъект административных правоотношений – гражданин Российской Федерации, замещающий по основаниям и в порядке, установленным Конституцией РФ, федеральными конституционными законами, федеральными законами, а также конституциями, уставами или законами субъектов РФ, должность для непосредственного исполнения административных полномочий Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, федеральных государственных органов, государственных органов субъектов РФ, действующий от имени Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, государственного органа и выполняющий в целях осуществления государственных функций собственные функции по обеспечению исполнения иными участниками административных правоотношений общеобязательных установлений и правил поведения, предусмотренных законами и иными нормативными правовыми актами. На основании предложенного определения из анализа действующего федерального законодательства среди лиц, замещающих государственные должности, обоснованно выделить: 1) лиц, замещающих государственные должности Российской Федерации; 2) лиц, замещающих государственные должности субъекта Российской Федерации. Лицо, замещающее государственную должность Российской Федерации, как субъект административных правоотношений, на наш взгляд, – это гражданин Российской Федерации, замещающий по основаниям и в порядке, установленным Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, должность для непосредственного исполнения административных полномочий федерального государственного органа, а также отдельных административных полномочий Российской Федерации, действующий в отношениях с другими, в том числе не подчиненными ему организационно субъектами административных правоотношений.

АНИКИТИН Артур Александрович – аспирант кафедры государственно-правовых дисциплин ВятГГУ
© Аникитин А. А., 2009

ношений от имени федерального государственного органа либо непосредственно от имени Российской Федерации и выполняющий собственные функции по обеспечению исполнения иными участниками административных правоотношений общеобязательных установлений и правил поведения, предусмотренных законами и иными нормативными правовыми актами. Соответственно, лицом, замещающим государственную должность субъекта Российской Федерации, следует считать гражданина Российской Федерации, замещающего по основаниям и в порядке, установленным конституциями, уставами, законами субъектов Российской Федерации, должность для непосредственного исполнения административных полномочий государственного органа субъекта Российской Федерации, а также отдельные административные полномочия субъекта Российской Федерации, действующего в отношениях с другими, в том числе не подчиненными ему организационно субъектами административных правоотношений от имени государственного органа субъекта Российской Федерации либо непосредственно от имени субъекта Российской Федерации и выполняющего собственные функции по обеспечению исполнения иными участниками административных правоотношений общеобязательных установлений и правил поведения, предусмотренных законами и иными нормативными правовыми актами.

Оценивая достигнутый уровень правового регулирования статуса выделенных государственных должностных лиц можно сделать вывод о том, что в настоящее время насущно назрела необходимость проведения комплексной систематизации и унификации структуры и содержания их административно-правового статуса сопоставимо с административными полномочиями Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, а также федеральных государственных органов и государственных органов субъектов Российской Федерации. В целях проведения предлагаемой систематизации и унификации будет логичным разработать и принять федеральный закон «Об основах статуса государственных должностных лиц в Российской Федерации», в нормах которого необходимо установить общие начала создания и функционирования системы государственных должностных лиц Российской Федерации, а также определить исходные начала правового регулирования унифицированных элементов административно-правового статуса лиц, замещающих государственные должности.

Лицо, замещающее должность государственной службы, может быть определено в системе административных правоотношений как гражданин Российской Федерации или иностранный

гражданин, осуществляющий за денежное содержание (довольствие и (или) вознаграждение), выплачиваемое за счет государственного бюджета, профессиональную служебную деятельность на должностях государственной службы, которые учреждаются федеральными законами, указами Президента Российской Федерации, законами или иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации в государственных органах, их территориальных органах, структурных подразделениях и представительствах, а также в государственных учреждениях и организациях, выполняющих военные и правоохранительные функции, для обеспечения исполнения административных полномочий Российской Федерации или субъекта Российской Федерации, федерального государственного органа или государственного органа субъекта Российской Федерации, лица, замещающего государственную должность Российской Федерации или лица, замещающего государственную должность субъекта Российской Федерации.

На основании сформулированного определения сопоставимо с лицами, замещающими государственные должности Российской Федерации и государственные должности субъектов Российской Федерации, логично выделить два вида лиц, замещающих должности государственной службы:

1) лица, замещающие должности федеральной государственной службы; 2) лица, замещающие должности государственной службы субъекта Российской Федерации.

Лицо, замещающее должность федеральной государственной службы, в системе административных правоотношений может быть определено как гражданин Российской Федерации или иностранный гражданин, осуществляющий за денежное содержание (довольствие и вознаграждение), выплачиваемое за счет федерального государственного бюджета, профессиональную служебную деятельность на должностях федеральной государственной службы (военной, правоохранительной, гражданской), учреждаемых федеральными законами и указами Президента Российской Федерации в федеральных государственных органах, их структурных подразделениях, представительствах, территориальных органах, а также в федеральных государственных учреждениях и организациях, выполняющих военные и правоохранительные функции, для обеспечения исполнения административных полномочий Российской Федерации, федерального государственного органа, лица, замещающего государственную должность Российской Федерации. Соответственно, лицо, замещающее должность государственной службы субъекта Российской Федерации, – это гражданин Российской Федерации, осуществля-

ющий за денежное содержание (вознаграждение), выплачиваемое за счет бюджета субъекта Российской Федерации, а в случаях, установленных федеральным законом, за счет федерального бюджета, профессиональную служебную деятельность на должностях государственной службы субъекта Российской Федерации, учреждаемых законом или иным нормативным правовым актом субъекта Российской Федерации в государственных органах субъекта Российской Федерации, их структурных подразделениях, территориальных органах, представительствах для обеспечения исполнения административных полномочий субъекта Российской Федерации, государственного органа субъекта Российской Федерации, а также лица, замещающего государственную должность субъекта Российской Федерации РФ.

Оценивая достигнутый уровень правового регулирования административно-правового статуса лиц, замещающих должности государственной службы, следует отметить назревшую необходимость проведения систематизации и унификации его структуры и содержания.

В связи с этим в качестве средств предлагаемой систематизации и унификации представляется целесообразным использовать федеральные законы «О системе государственной службы Российской Федерации», «О государственной гражданской службе Российской Федерации», законодательство об административных правонарушениях, указы Президента Российской Федерации и высших должностных лиц субъектов РФ, должностные регламенты, а также разработать и принять федеральный закон «О правоохранительной службе Российской Федерации».

В целях систематизации и унификации структуры и содержания административно-правового статуса лиц, замещающих должности государственной службы, представляется необходимым закрепить в нормах ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации»: 1) единообразную процедуру вступления в должность государственной службы и освобождения от данной должности, которая позволила бы точно определить пределы административной правосубъектности данного должностного лица; 2) исходные начала правового регулирования: а) принципы и требований, предъявляемых к лицам, замещающим должности государственной службы, подразделив их на основные (универсальные) и специальные (принципы и требования гражданской службы, принципы и требования правоохранительной службы, принципы и требования военной службы); б) служебной зависимости лиц, замещающих должности федеральной государственной службы и государственной службы субъектов

Российской Федерации; в) административно-правовых функций лиц, замещающих должности гражданской службы, военной службы и правоохранительной службы, подразделив их на два вида: типизированные (установленные законом), специальные (предусмотренные в должностных регламентах). В нормах федерального закона «О правоохранительной службе Российской Федерации» необходимо признать правовое регулирование государственной правоохранительной службы предметом совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации и, соответственно, закрепить: принципы правоохранительной службы; основные меры дисциплинарного принуждения, предусмотренные для лиц, замещающих должности правоохранительной службы; основные гарантии и льготы, предусмотренные для лиц, замещающих должности правоохранительной службы; административно-правовые требования, предъявляемые к лицам, замещающим должности правоохранительной службы; основные административные права, обязанности и полномочия лиц, замещающих должности правоохранительной службы; типизированные административно-правовые функции лиц, замещающих должности правоохранительной службы. В нормах законодательства об административных правонарушениях представляется необходимым расширить перечень составов должностных административных правонарушений, совершаемых государственными служащими. В нормативных правовых актах Президента Российской Федерации и высших должностных лиц субъектов Российской Федерации представляется обоснованным распределять административно-правовую подведомственность между лицами, замещающими должности правоохранительной службы, и лицами, замещающими должности государственной гражданской службы. В должностных регламентах, на наш взгляд, логично определять административно-правовую подведомственность и закреплять специальные административно-правовые функции лиц, замещающих должности государственной службы в конкретных государственных органах, их структурных подразделениях, территориальных органах и представительствах.

Сопоставимо с изложенным подходом к пониманию лиц, замещающих должности государственной службы и лиц, замещающих государственные должности, под иными государственными должностными лицами, на наш взгляд, следует понимать граждан Российской Федерации и граждан иностранного государства, осуществляющих за денежное вознаграждение, выплачиваемое за счет государственного бюджета и(или) внебюджетных средств, профессиональная служебная деятельность на должностях, учреждаемых Российской Федерацией или субъектом Российской Федера-

ции для непосредственного исполнения или обеспечения исполнения административных полномочий государственного предприятия, а также государственного учреждения, не выполняющего правоохранительных функций.

Из анализа действующего российского законодательства иные государственные должностные лица могут быть разделены на два вида: 1) руководители государственных предприятий и учреждений; 2) административно-вспомогательный персонал государственных предприятий и учреждений.

Оценивая достигнутое состояние правового регулирования административно-правового статуса руководителей и административно-вспомогательного персонала государственных предприятий и учреждений, следует обратить внимание на то, что в настоящее время российский законодатель, по сути, установил взаимосвязь указанных должностных лиц с государственными органами – собственниками государственных предприятий и государственными органами, в ведомстве которых находятся государственные учреждения, но элементы административно-правового статуса руководителей государственных предприятий, руководителей большинства государственных учреждений, а также административно-вспомогательного персонала остаются фрагментарно урегулированными. В связи с этим очевидно, что структура и содержание административно-правового статуса руководителей государственных предприятий и учреждений, а также вспомогательного административного персонала данных предприятий и учреждений наущно требуют проведения их комплексной систематизации и унификации во взаимосвязи с элементами административно-правового статуса лиц, замещающих государственные должности, и лиц, замещающих должности государственной службы.

Основным средством проведения комплексной систематизации и унификации административно-правового статуса руководителей и вспомогательного административного персонала государственных предприятий и учреждений, по нашему мнению, может выступить федеральный закон «Об основах статуса государственных должностных лиц», в котором необходимо определить место и роль руководителей и вспомогательного административного персонала государственных предприятий и учреждений в системе государственных должностных лиц в Российской Федерации, а также установить исходные начала правового регулирования унифицированных элементов административно-правового статуса руководителей и административно-вспомогательный персонал государственных предприятий и учреждений.

УДК 34(73)

Д. К. Ярославцева

РОЛЬ ВЕРХОВНОГО СУДА США В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ФУНКЦИИ СУДЕБНОГО КОНТРОЛЯ ПО ВОПРОСАМ ТОЛКОВАНИЯ КОНСТИТУЦИИ США

Основные аспекты, анализируемые в статье, посвящены роли Верховного суда США в осуществлении функции судебного конституционного контроля по вопросам толкования Конституции США.

The question of the research article is about the role of the US Supreme Court in realization of function of the judicial review.

Ключевые слова: судебная система США, Конституция США, Верховный суд США, судебный конституционный контроль, конституционное толкование.

Keywords: judicial review, the constitution of the USA, the Supreme Court of the USA, the constitutional interpretation.

Конституция США является Основным законом государства, при этом, несмотря на широту ее нормативного содержания, она не представляет собой всеобъемлющего акта, который отличался бы завершенностью или системной законченностью, ибо регулирует, в достаточно общих чертах, лишь наиболее важные сферы общественных отношений. В ней возможны явные или скрытые пробелы, в принципе неизбежные в любой Конституции, а также действительные и мнимые противоречия, специфичной чертой является и почтенный возраст Конституции США. Поэтому перед Верховным судом США стоят важные задачи, связанные с конкретизацией и уяснением смысла конституционных положений посредством толкования в процессе судебного контроля и надзора и направленные на преодоление того разрыва, который произошел между «буквой» и «духом» Основного закона.

Обращает на себя внимание факт, что в Конституции США положений о праве судов на осуществление конституционного (судебного) контроля не зафиксировано. Лаконизм Конституции в этом отношении можно объяснить тем, что «отцы-основатели» были обеспокоены возможностью штатов отказаться от ратификации Основного закона страны по той причине, что право Верховного суда осуществлять конституционный контроль посягало бы на право их собственных законодательств решать дело без вмешательства федеральной власти. К тому же не все из учредите-

ЯРОСЛАВЦЕВА Динара Камилловна – аспирант кафедры государственно-правовых дисциплин ВятГГУ
© Ярославцева Д. К., 2009

лей Конституции были склонны передавать федерации слишком много прав.

Можно указать и на то, что учредители Конституции рассчитывали, возможно, что Верховный суд будет обладать полномочиями судебного пересмотра, но они наверняка не ожидали, что федеральные суды будут играть такую большую роль в определении государственной жизни страны. Убеждение, что судьи только интерпретируют закон и не вмешиваются в политику, помогло отцам-основателям обосновать полномочия судебного пересмотра и предположить, как это сделал А. Гамильтон, что суды будут играть относительно нейтральную, даже пассивную роль в государственных делах. Разумеется, времена изменились. Эволюция федеральных судов, особенно Верховного суда, происходила под воздействием политических, экономических и идеологических сил нескольких исторических периодов.

Что касается судебной власти, то требуется немало воображения, чтобы из скупых формулировок Конституции вывести, что суды имеют право признать недействительными, ввиду несоответствия Конституции, любые действия Президента или Конгресса.

Представляется возможным отметить, что уже с самого начала своего существования Верховный суд США в своих решениях, так или иначе, затрагивал вопросы о конституционности [1]. Однако большинство ученых склонны считать, что первым случаем серьезного «пополнения» Конституции судебной властью стало решение Верховного суда в 1803 г. по делу «Мэрибэри против Мэдисона», в котором было установлено, что закон Конгресса, противоречащий федеральной Конституции, может быть признан судом неконституционным.

Таким образом, можно сказать, что дело «Мэрибэри против Мэдисона» является в истории американского конституционализма XIX в. примером взаимодействия судебной и исполнительной ветвей власти в конституционной системе разделения властей. Но главное заключается в том, что, впервые объявив неконституционным акт федерального Конгресса, Дж. Маршалл сформулировал принципы конституционного контроля и заложил основу принципа судебного надзора. Последний стал не только одним из краеугольных принципов права США, но и одной из ключевых доктрин американского конституционализма. Тем самым решение по делу «Мэрибэри против Мэдисона» привело к превращению Верховного суда в равноправную ветвь власти по отношению к другим ветвям власти в системе «сдержек и противовесов», механизм которой формировался постепенно и в значительной мере явился продуктом постановлений и интерпретаций самого Верховного суда США.

В последующие десятилетия, когда один за другим ушли из жизни участники заседаний Конвента, Конституция, с одной стороны, становилась все более авторитетным документом, а с другой – периодически возбуждала все большее количество споров об интерпретации тех или иных положений. Круг законодателей, которые одни могли точно знать, в чем состояло в 1787 г. их исходное намерение, все сужался, и на Дж. Мэдисона, которому суждено было пережить всех членов Конвента, ложилась все растущая ответственность. Мэдисон писал: «Я всегда полагал, что значение закона – и по той же причине Конституции – в той мере, в какой оно зависит от интерпретации его юристами, – должно определяться исходя из всей совокупности частных решений, ранее принятых на основании этого закона, а не из абстрактных комментариев, составленных заранее...» [2].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что учредители Основного закона США «имели не просто политические идеалы, но и не уходили от их практического обсуждения, при этом оценка определенных предписаний медленно развивалась в национальное самосознание» [3].

Так или иначе, интерпретационную деятельность Суда можно объяснить многими факторами, вот только некоторые из них: временной фактор – Конституция США была принята более двухсот лет тому назад и, естественно, не может отражать в полной мере реалии сегодняшних дней; социально-экономический фактор – Конституция была принята для страны из тринадцати небольших штатов с главным образом сельскохозяйственной экономикой, что постепенно стало не соответствовать действительности с началом бурного развития промышленности в XIX в. и, конечно, противоестественно для постиндустриальной державы XX–XXI вв.; демографический фактор – Конституция была принята для населения в четыре миллиона человек, из которых более двух миллионов были колонистами, только что получившими гражданство новой страны; политический фактор – Конституция США является не только юридическим актом, но и политико-правовым документом, характеризующим сущность и структуру органов государственной власти; юридические факторы: во-первых, наиболее важным аспектом необходимости толкования Конституции является защита прав граждан. В этой ситуации следует уточнить, что американская традиция рассматривает саму писанную Конституцию как суверена и весьма консервативно относится к изменению Конституции. Ее толкование приобрело важное значение, так как оно стоит на защите прав граждан в условиях меняющейся действительности; во-вторых, юридические свойства Конституции

США – жесткость, стабильность и постоянство де-юре, перспективность, потенциал на будущее – определили систему, согласно которой судьям в США предоставлено право интерпретации Основного закона страны, текст которого официально дополнялся всего двадцать семь раз за более чем два века со времени его принятия.

Обращают на себя внимание и средства обеспечения Судом целостности Основного закона США. Особый упор в судебной охране Конституции следует сделать на некоторых признаках: контроль за конституционностью имеет универсальный характер, то есть охватывает не только законы, но также все нормативно-правовые акты; контроль за конституционностью осуществляется время от времени и может производиться любым судом при рассмотрении любого дела, в котором затронут законный интерес гражданина; контроль за конституционностью возможен только при рассмотрении конкретного дела, в котором фигурирует отсылка к Конституции, например, когда одна сторона считает, что претензии другой стороны основаны на действии нормы, противоречащей Конституции; контроль за конституционностью имеет относительный характер, так как решения суда являются обязательными только для спорящих сторон и не распространяются на всех субъектов правоприменительной деятельности [4].

В сфере осуществления конституционного контроля и надзора по вопросам толкования Конституции Верховный суд США, по нашему мнению, осуществляет следующие функции: обеспечение верховенства Конституции в правовой системе США и ее соблюдения всеми государственными органами, организациями и гражданами; реализация защиты прав и свобод человека и гражданина путем рассмотрения в судебном порядке индивидуальных и коллективных жалоб; наполнение конституционно-правового смысла федерализма содержанием и качеством, придающими федеративной организации определенную динамичность, системность, преодолевающими противоречия и способствующими в итоге сохранению единства правового пространства и государственной целостности страны; устранение несоответствий норм права Конституции США путем толкования Основного закона страны; создание устойчивого понимания смысла положений конституционно-правовых норм, нахождение и установление баланса общегосударственных и региональных, публичных и частных интересов и др.

Таким образом, ведущее место Верховного суда США в правовой защите федеративных основ американской государственности подтверждается его обширной практикой, обобщение которой показывает, что предметами рассмотрения

Суда были такие основополагающие начала федерализма, как государственная целостность, единство системы государственной власти, защита прав и свобод личности путем толкования Конституции.

В конечном итоге, проанализировав особенности правового статуса Верховного суда США, можно прийти к выводу: высший национальный судебный орган в системе американского судопроизводства главным своим полномочием имеет выявление соответствия или несоответствия норм права, облеченных в нормативно-правовые акты органов государственной власти федерального значения и на уровне отдельных штатов, судов и т. д.; положениям Конституции как Основного закона страны. Обеспечение соответствия Конституции означает достижение такого состояния, при котором определяется конституционно-правовой смысл акта либо его части, устраняются или преодолеваются столкновения и внутренние противоречия их положений, что осуществляется Верховным судом США посредством толкования.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что, выступая в качестве носителя истины, Верховный суд следит за тем, чтобы действия Президента, Конгресса, а также губернаторов и legislatures штатов находились в соответствии с законами. «В самом сердце американской системы конституционных ограничений кроется загадочный парадокс: облачившись в тогу беспристрастного правосудия, судьи решают спорные вопросы большой общественной значимости, выступая в защиту той или иной стороны» [5].

Подводя итог вышесказанному, необходимо еще раз подчеркнуть то, что Верховный суд США имеет важное значение в системе американского судопроизводства. Как отмечает А. А. Мишин, «в США значительная часть фактической Конституции представляет собой результат деятельности судебной власти» [6]. Можно даже сказать, что все конституционные поправки, а также многочисленные конституционные обычаи не оказали такого решающего воздействия на Конституцию США, как доктрины Верховного суда, облеченные в судебную практику.

Судебная практика оказывает разнообразное влияние на формирование и развитие права – «от убеждения до обязательности». Под влиянием судебной практики мы понимаем воздействие сложившейся правоприменительной деятельности на процесс создания нормативно-правовых актов законодательными органами. Судебная практика Верховного суда США может изменить понимание смысла конституционно-правовой нормы.

Однако не стоит переоценивать роль и значение высшей судебной инстанции Соединенных Штатов. Н. Хентофф, исследователь юриспруден-

ции Первой поправки, заметил: «Когда Верховный суд принимает какое-либо решение, работа граждан... только начинается. Там, где конкретному решению существует противодействие властей... любой обеспокоенный этим гражданин может превратиться в конституционалиста-практика, вступив с ними в единоборство... В противном случае, даже решение самого Верховного суда останется на бумаге, на которой оно было записано» [7]. Более того, исследователь истории Верховного суда США Чарлз Уоррен советует нам не забывать, что «как бы Верховный суд ни толковал положения Конституции США, законом остается Конституция, а не решения Суда» [8].

Верховный суд неправомочен пересматривать решения судов штатов общим образом, но может пересматривать только те из них, которые затрагивают вопросы федерального законодательства, имеющие принципиальное значение [9]. Если верховный суд штата изменит норму общего права, или истолкует каким-либо образом закон штата, или признает его нарушающим конституцию штата и, следовательно, недействительным, его решение не может быть пересмотрено Верховным судом Соединенных Штатов. Теоретически все решения федеральных судов могут быть пересмотрены, но, если они не затрагивают федеральных вопросов, имеющих указанный выше характер, Верховный суд Соединенных Штатов не принимает участия в производстве по делу. Символически Дж. Робертс – глава всей американской судебной системы, но его титул «главный судья Соединенных Штатов» характеризует его положение лишь в федеральной судебной иерархии. Он не имеет права контроля над судами штатов, за исключением тех случаев, о которых уже упоминалось, когда он в качестве члена суда выносит окончательное решение по апелляционным жалобам на некоторые, но ни в коем случае не на все решения этих судов. Никакого административного контроля над судами штатов председатель Верховного суда не осуществляет.

Но, несмотря на то, что, по сути, нижестоящие суды ему не подконтрольны, роль Верховного суда огромна, ведь, опираясь в принятии решений на существующие общественные ценности, он в свою очередь, взаимодействуя с ними, способствует их переоценке, формирует новые социальные идеалы, а порой укрепляет те, что прошли испытание временем, став олицетворением правового государства и демократического общества. Речь идет, прежде всего, о Конституции и ее толковании – официальном воплощении национальных ценностей, которые, по мнению американского ученого Дж. Вининга, «обеспечивают важную часть морального единства, являются цементом для нашего национального

сообщества» [10]. Ценностями американского конституционализма в деятельности высшего судебного органа страны является взаимодействие множества связей в пределах «национального сообщества» – это и духовная связь, и политические связи, и юридические в особенности. «Верховный суд Соединенных Штатов, который стоит на вершине правовой системы страны, играет центральную роль в объяснении, укреплении, и расширении диапазона взаимодействия этих связей» [11]. «Именно это взаимодействие – этот сложный и здравый диалог, в конечном счете, является важным значением» [12] в деятельности Верховного суда США.

Чарлз Эванс Хьюз, председатель Верховного суда с 1930 по 1941 г., говорил, что «Конституция – это то, что о ней скажут судьи». Это не было «просто циничным замечанием, как считают многие», отмечает Д. Хауард [13]: действительно одна из важнейших задач членов Верховного суда США состоит в том, чтобы вкладывать новую жизнь и новое содержание в такие слова и фразы, как «законное судебное разбирательство», «равная защита со стороны законов», «надлежащая правовая процедура», смысл которых далеко не всегда очевиден.

В результате в судебной практике США, как констатирует М. Шапиро, сложилась парадоксальная ситуация, когда «Верховный суд – это суд и не суд или, по меньшей мере, больше, чем суд», а «Конституция будет жить как хартия свободы, пока существуют те, кто наделен храбростью, чтобы защищать ее, чтобы толковать ее, чувством верности, чтобы следовать ей» [14], – говорил член Верховного суда Уильям Бреннан.

С другой стороны, судьи Верховного суда США за всю историю его существования не раз выносили решения, допускающие социальную, расовую несправедливость, фундаментальные пробы в области уголовного права, а также такие истолкования одной и той же нормы Конституции, которые противоречили бы друг другу [15]. Но, как известно, опыт показывает, «насколько бесценно то богатство, которое было накоплено в значительной степени из-за несовершенства прошлого и по причине нарушений XIII, XIV, XV Поправок» Конституции [16]. Член Верховного суда Брэндис в особом мнении по поводу одного из решений Верховного суда США заметил: «в делах, касающихся федеральной Конституции, где внесение исправлений законодательным путем практически невозможно, Верховный суд часто отстывает от своих прежних решений. Он учитывает уроки опыта и признает силу аргументов, считая, что метод проб и ошибок, столь плодотворный в физике, применим также при отправлении судебной функции» [17]. «Я рассматри-

ваю созданное судьями право как реальное явление жизни... – соглашается судья Кардозо. – Едва ли сегодняшняя норма может соответствовать вчерашней, противоположной ей норме. Изменения в праве, или большинство из них, осуществляются судьями. Результатом этого являются не просто дополнение или модификация, а революционизирование и трансформация» [18].

В наиболее законченной форме, можно считать, модификация и трансформация решений Верховного суда США отражают изменение и развитие самого общества: его экономики, общественного правосознания, правовой и политической культуры.

Таким образом, при сравнении Верховного суда США с высшими судебными органами других стран, можно с уверенностью утверждать, что американский Суд играет более важную роль, имеет определенно весомое значение, чем высший судебный орган любого другого государства. Однако судебная власть не всемогуща. Ее воздействие и воздействие высшего ее олицетворения – Верховного суда на политику реализуется, в определенных юридических рамках, отражающих особенности американского конституционализма, исторического развития и государственности страны. Прежде всего, юридическое воздействие Верховного суда США на государственной, общественной строй и правовой статус личности осуществляется путем толкования Основного закона. При этом Верховный суд США занимается не просто буквальным истолкованием текста закона, но учитывает и создает по многим делам правоприменительную практику, иначе говоря, высший судебный орган США оценивает не застывший на бумаге текст, а его живое, осуществляемое на практике звучание, сопряженное с большими трудностями и проблемами для интерпретатора, что и привлекает постоянный научный интерес как среди зарубежных исследователей, так и российских ученых.

Примечания

1. В 1796 г. высший судебный орган специально рассмотрел вопрос, соответствует ли Конституции США акт Конгресса, облагающий налогом кареты, и признал его не противоречащим основному закону. В штатах же к началу XIX в. уже имелось около 20 прецедентов признания судами положений правовых актов противоречащими конституциям. См.: *Алебастрова И. А.* Основы американского конституционализма. М.: Юриспруденция, 2001. С. 112.

2. *Исаев С. А.* Джеймс Мэдисон: политическая биография. СПб.: Наука, 2006. С. 126–127.

3. The Supreme Court of the United States. Its Foundation, Methods and Achievements. An Interpretation by Charles Evans Hughes. New York: COLUMBIA UNIVERSITY PRESS, 1928. P. 43.

4. Можно согласиться с мнением О. А. Жидкова, который утверждал, что «конституционное правотворчество Верховного суда... не имеет с юридической точки зрения цельного и связанного структурного характера. Оно скрывается за фасадом отдельных судебных дел, как бы растворяется в их чисто правовой индивидуальности и неповторимости специфических фактических обстоятельств». См.: *Жидков О. А.* Верховный суд США: право и политика. М.: Наука, 1985. С. 45.

5. *Мейсон Алфеус Т.* Регулятор государственного строя США // Америка. 1978. № 259. С. 20–21.

6. *Мишин А. А.* Принцип разделения властей в конституционном механизме США. М., 1984. С. 65.

7. *Власихин В. А.* Служба обвинения в США. М., 1981. С. 88.

8. *Мейсон Алфеус Т.* Указ. соч. С. 20–21.

9. 28 U. S. C. § 1257.

10. *Semonche John E.* Keeping the Faith: A Cultural History of the U.S. Supreme Court. 1998. P. 7.

11. Ibid. P. 1.

12. *Wellington Harry H.* Interpreting the Constitution: The Supreme Court and the process of adjudication. New Haven; London: Yale univ. press, 1990. P. 158.

13. *Хауард Д.* От Эрла Уоррена до Уоррена Бергера. Активность и сдержанность // Америка. 1978. № 259. С. 30.

14. *Власихин В. А.* Коэн против штата Калифорния. О свободе крамольного слова // Российская юстиция. 1999. № 6. С. 62.

15. К примеру, путем толкования, Конституция в середине XIX в. встала на права белых американцев, создав законы, дискриминирующие негров (Jim Crow Laws). Однако уже в 50-е гг. XX в., когда нравы и взгляды изменились и началась борьба за равные права, толкование той же самой нормы позволило уравнять всех в правах. См.: *Лагон С. С.* Роль независимых судов // Материалы о свободе, USIA, 1996. С. 1; Об этом же говорит американский исследователь С. Фриделбаум, замечая, насколько длительным был этап в преодолении фактически конституционного стандарта формулы «отдельная, но равная защита», доминировавшего над «национальной равной защитой» прав и свобод. См.: *Friedelbaum Stanley H.* The Rehnquist Court: In Pursuit of Judicial Conservatism. P. 113.

16. *Meyer Howard N.* The amendment that refused to die. N.Y., 1973. P. 240.

17. *Карлен Д.* Верховный суд США // Государство и право. 1996. № 3. С. 56.

18. *Старченко А.* Философия права и принципы правосудия в США. М.: Высшая школа, 1969. С. 19.

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 891.71.09

И. П. Карпов

ПОЭТИКА ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ (Л. Н. ТОЛСТОЙ. «ВОЙНА И МИР». СМЕРТЬ АНДРЕЯ БОЛКОНСКОГО)

В статье анализируется одна из важнейших категорий авторологии – *онтологическая ситуация* – на примере эпизода смерти Андрея Болконского (Л. Н. Толстой «Война и мир»), ее структурно-семантические особенности. Автор выстраивает категориальную систематику, используя понятия «поэтическая реальность», «авторское двоемирие», «ретроспекция», «перспективный план повествования», «субъектно-словесная структура повествования», «именологический ряд», «прототипная ситуативная основа» и др.

One of the most important categories of authorology is analyzed in this article – the ontological situation (on the episode showing the death of Andrei Bolkonsky (L. Tolstoy. *War and Peace*)), its structural and semantic characteristics. The author builds up the system of categories using the notions of “poetic reality”, “the author’s double world”, “retrospection”, “prospective plan of narration”, “subject-verbal structure of narration”, “nominological row”, “prototypical situational basis” and others.

Ключевые слова: онтологическая ситуация, поэтическая реальность, авторское двоемирие, перспективный план повествования, именологический ряд.

Keywords: the ontological situation, poetic reality, the author’s double world, prospective plan of narration, nominological row.

1. Онтологическая ситуация

Онтологическая ситуация – такой фрагмент литературно-художественного текста, в котором описывается внешний мир и внутреннее состояние персонажа во время его пребывания наедине с собою, в тех обстоятельствах, когда в повествовании ставятся наиболее важные для автора (и персонажа) проблемы жизни и смерти, смысла жизни, человека и природы, бытия, Бога.

Обязательным элементом онтологической ситуации является одиночество персонажа. В противном случае внутренний мир персонажа ори-

ентирован на собеседника (слушателя, вообще присутствующего).

Онтологическая ситуация, как и любая ситуация, имеет триединую структуру: вход в ситуацию, пребывание в ситуации, выход из ситуации.

Онтологическая ситуация, как бы она ни мотивировалась автором, как бы ни подчеркивалась ее достоверность, остается по своей сути наиболее вымышленным эпизодом повествования, следовательно, в ней наиболее ярко проявляются авторские способности к «вы-мыслию», привнесению вымысла в повествование, объективация авторского художественного мышления, игра автора двумя сферами *поэтической реальности* – событием изображаемым («картина жизни») и событием изображения (повествование) [1].

Особой разновидностью онтологической ситуации является ситуация смерти персонажа, имеющая свои структурные особенности. Из этой ситуации персонаж (как человек) не может выйти. Только – в воображаемый, в иной, ирреальный, потусторонний, что сопрягает понятие онтологической ситуации с проблематикой *авторского двоемирия* (мирами феноменальным и ноуменальным).

2. Структурные особенности ситуации смерти персонажа

Известен и во многих аспектах исследован интерес Льва Николаевича Толстого к смерти человека, которой посвящены не только произведения с характерными названиями («Три смерти», «Смерть Ивана Ильича»), но и важнейшие эпизоды во многих других произведениях, многочисленные высказывания в статьях, письмах, дневниках.

2.1. Повествовательная рамка, ретроспекции, перспективы

Ситуация смерти обрамляется эпизодами из жизни живых людей, их реакцией на приближающуюся смерть близкого человека и реакцией на саму смерть.

Описание смерти князя Андрея начинается приездом княжны Марьи к Ростовым в Ярославль, где умирает князь Андрей, встречей брата и сестры.

«Когда Наташа привычным движением отворила его дверь, пропуская вперед себя княжну, княжна Марья чувствовала уже в горле своем готовые рыдания... Он лежал на диване, обложенный подушками, в меховом беличьем халате» [2].

КАРПОВ Игорь Петрович – доктор филологических наук, профессор по кафедре русской и зарубежной литературы Марийского государственного университета, заведующий Лабораторией аналитической филологии, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), заслуженный деятель науки Республики Марий Эл
© Карпов И. П., 2009

Эпизод заканчивается описанием реакции близких людей на смерть князя Андрея.

«Николушка плакал от страдальческого недоумения... Графиня и Соня плакали от жалости к Наташе и о том, что его нет больше. Старый граф плакал о том, что скоро, он чувствовал, и ему предстояло сделать тот же страшный шаг.

Наташа и княжна Марья плакали тоже теперь, но они плакали не от своего личного горя; они плакали от благоговейного умиления, охватившего их души перед сознанием простого и торжественного таинства смерти, совершившегося перед ними» (7, с. 72).

Также выстраивается и первая часть эпизода смерти князя Болконского – (встреча княжны Марьи с братом): княжна вместе с Наташей входит к князю Андрею, в конце эпизода – выходит:

«Княжна Марья, выйдя от князя Андрея...» (7, с. 66).

Несмотря на то что в центре эпизода – смерть персонажа, это событие изображается из сферы живых людей, автор остается в кругу жизни, остается реалистом, продолжая повествование о войне и мире.

* * *

Что произошло с князем два дня назад и так сильно повлияло на его самочувствие и отношение к окружающим людям? – ответ на этот вопрос составляет содержание *ретроспективного плана повествования*.

Постоянно – отдельными деталями: описанием взглядов, чувств, мыслей – в повествовании отмечается отстраненность князя Андрея от мира живых людей: князь уже будто умер и смотрит на окружающих оттуда – из смерти, что глубоко чувствуют и как-то по-своему понимают Наташа и княжна Марья. Отстраненность князя от мира живых отсылает читателя к тому, что произошло в недавнем прошлом.

«Это» – то, что произошло два дня назад, понимание и ощущение смерти князем Андреем как пробуждения, его сон-видение – дается в ретроспекции, структурно поставленной автором в центр, в глубь повествования. Этот, по существу, самостоятельный эпизод (эпизод в эпизоде, событие сна-видения в целом событии умирания) многое объясняет в состояниях персонажей и их отношениях друг с другом, одновременно являясь одним из идеологических центров всего романа.

Первая ретроспекция – возвращение к только что произошедшему событию: прерванное самим князем Андреем упоминание Евангелия, его внутреннее размышление, в котором прямо указывается на попытку князя «перенестись» на точку зрения живых.

«С большим усилием над собой он постарался вернуться назад в жизнь и перенесся на их точку зрения» (7, с. 65).

Князь уже «перенесся на их точку зрения», но автор после этого сообщает читателю о внутреннем состоянии персонажа, объясняет, почему Болконский замолчал.

Заканчивается эпизод, по существу, не только прямым указанием на будущее персонажей: жалость графини и Сони к оставшейся одной Наташе, мысли старого графа о том, что скоро и ему «предстояло сделать тот же страшный шаг», – но и указанием на то, что оставила смерть князя Андрея в душах двух самых чутких людей, Наташи и княжны Марьи, – «сознание простого и торжественного таинства смерти».

* * *

Как жить дальше, без князя Андрея – любимого человека, отца, брата? – естественная забота о себе всех людей, теряющих близкого человека, – таково содержание *проспективного плана повествования*.

Проспективный план также создается массой отдельных деталей и небольшой проспективной частью, выделяемой автором в тексте отступами. Этот сегмент повествования посвящен заботе о будущем сына Андрея Болконского – Николушки, с указанием на поведение Николушки уже после смерти отца.

«Маленькому сыну князя Андрея было семь лет. Он едва умел читать, он ничего не знал. Он многое пережил после этого дня, приобретая знания, наблюдательность, опытность <...>».

С этого дня он избегал Десаля, избегал ласкавшую его графиню и либо сидел один, либо робко подходил к княжне Марье и к Наташе, которую он, казалось, полюбил еще больше своей тетки, и тихо и застенчиво ласкался к ним» (7, с. 66).

Каждое событие видится сразу и в его настоящем, и с точки зрения прошлого и будущего.

* * *

Художественное мышление Толстого определяется его способностью видеть и словесно-структурно воссоздать одно событие как сопряжение прошлого, настоящего и будущего в жизни человека, как взаимозависимость судеб, конфликтов, душевных состояний. Иными словами, Толстой видит отдельного человека в целостности и завершенности его судьбы, одновременно – как часть разворачивающихся иных судеб, в конечном счете имея в виду весь роман, – жизнь человека как часть общенародной судьбы. Именно это свойство художественного мышления писателя позволило ему стать новатором в романной форме, создать роман-эпопею.

2.2. Субъектно-словесная структура повествования

Субъектно-словесная структура повествования определяется, во-первых, господством повествователя, во-вторых, постоянными переходами «нейтрального» повествования от 3-го лица к повествованию, приближенному к персонажу, к внутренней точке зрения персонажа.

* * *

Автор как субъект словесной деятельности воссоздает особую атмосферу, в которой оказываются персонажи. Содержание этой атмосферы составляет то, к чему обращалась в своих молитвах княжна Марья, – то «вечное, непостижимое», «которого присутствие так ощутимо было теперь над умирающим человеком» (7, с. 66). Отношение к этому «вечному, непостижимому» и обуславливает поведение и чувства персонажей, но само это «вечное, непостижимое», т. е. наивысшая точка оценки происходящего, находится во власти автора-повествователя.

Автор начинает и заканчивает эпизод своим словом, своими размышлениями и характеристиками, постоянно комментирует как внешние события, так и внутренние состояния персонажей.

«Все или почти все изображаемое подается и выводится ради того, чтобы послужить иллюстрацией, чтобы наглядно выразить определенную философию жизни.

Толстой не просто рассказывает. Он, как в шахматах, думает с помощью своих персонажей; что-то демонстрирует, в чем-то уверяет, что-то стремится доказать» (И. А. Ильин) [3].

В целом эпизод смерти князя Андрея выстраивается как постоянное соотношение слова повествователя и словесной внутренней точки зрения персонажей – князя Болконского, княжны Марьи, Наташи, Николеньки.

Когда приводят Николушку, описание «нейтрализуется» – ведется от лица повествователя, указующего на эмоциональные состояния и реакции князя Андрея и людей, его окружающих.

«Когда привели к князю Андрею Николушку, испуганно смотревшего на отца, но не плакавшего, потому что никто не плакал, князь Андрей поцеловал его и, очевидно, не знал, что говорить с ним» (7, с. 65).

Заканчивается эпизод переходом на точку зрения повествователя. Смерть для живых – это видение трупа и те чувства, которые испытывают люди, прощаясь с телом умершего, которое становится «самым близким воспоминанием» о любимом человеке.

«Когда одетое, обмытое тело лежало в гробу на столе, все подходило к нему прощаться, и все плакали» (7, с. 72).

* * *

В пределах общего повествования от третьего лица встреча княжны Марьи и князя Андрея дается в приближении к видению, восприятию и осмыслению происходящего княжной Марьей. Естественно, что во второй части эпизода (сон-видение князя Андрея) – повествователь «углубляется» во внутренний мир князя Андрея.

Переходы с нейтральной повествовательной точки зрения на точку зрения персонажа, особенно если они подкрепляются ретроспекцией, обозначают наиболее важные моменты в состояниях персонажей.

Так, с ретроспекцией и субъектно-словесными переходами выстраивается сегмент повествования, в котором за упоминанием о Николушке (диалог персонажей) следует резкий переход на внутреннюю точку зрения князя Андрея, к его внутренней речи.

«– Ты об Николушке? – сказал он.

Княжна Марья, плача, утвердительно нагнула голову.

– Мари, ты знаешь Еван... – но он вдруг замолчал.

– Что ты говоришь?

– Ничего. Не надо плакать здесь, – сказал он, тем же холодным взглядом глядя на нее» (7, с. 65).

Далее автор передает размышления князя Андрея.

«Птицы небесные ни сеют, ни жнут, но отец ваш питает их», – сказал он сам себе и хотел то же сказать княжне» (7, с. 65).

Центральная часть эпизода смерти персонажа: сон князя Андрея – также изображается в повествовании, приближенном к внутреннему состоянию и внутреннему слову персонажа, на что сразу указывается.

«Князь Андрей не только знал, что он умрет, но он чувствовал, что он умирает, что он уже умер наполовину» (7, с. 66).

* * *

Переходы с точки зрения повествователя на точку зрения персонажей глубоко содержательны: весь эпизод строится на противопоставлении людей живущих: княжны Марьи, Наташи, Николеньки – и умирающего князя Андрея, т. е. на противопоставлении жизни и смерти.

Жизненно правдоподобно воссоздать ситуацию смерти можно только через описание видения умирающего человека со стороны. Этот «реализм» Толстой преодолевает, ставя своего главного персонажа – князя Андрея Болконского – в положение умершего наполовину и описывая его предсмертные состояния.

Сверхзадача двух глав, посвященных описанию смерти князя Андрея, и есть изображение смерти и оценка жизни с точки зрения живущих

и одновременно человека «умершего наполовину».

Для Толстого как представителя монологического типа авторства характерно воссоздание множества «характеров и судеб в едином объективном мире в свете единого авторского сознания» (см. М. М. Бахтин о романах монологического и диалогического типов) [4]. Однако в пределах общего повествования от 3-го лица (господства повествователя) Толстой использует огромные возможности данной романной формы в передаче многоголосия, многосмыслия человеческого общения.

2.3. Запредельность мира живых и мертвых

Вся сложная хронотопическая и субъектно-словесная структура толстовского повествования служит выражению жизненно-образительного и идеологического содержания, воссозданию картины смерти как запредельности мира живых и мира мертвых, как художественного воплощения авторской «философии» смерти.

2.3.1. Телесная сфера

Княжна Марья – вся в движении, в глубоком внутреннем волнении. Болконский неподвижен – и телесно, и чувственно (холоден, смотрит отстраненно).

«Увидав его лицо и встретившись с ним взглядом, княжна Марья вдруг умерила быстроту своего шага» (7, с. 63).

«Он лежал на диване <...>. Он был худ и бледен. Одна худая, прозрачно-белая рука его держала платок, другою он, тихими движениями пальцев, трогал тонкие отросшие усы» (7, с. 62-63).

2.3.2. Ментальная сфера

Внутреннее – умственное и чувственное – состояние княжны Марьи определяется направленностью на умирающего брата.

Княжна Марья наделяется автором эмоциональным трагическим страдальческим комплексом, характерным для человека в то время, когда у него умирает близкий любимый человек.

«...Княжна Марья чувствовала уже в горле своем готовые рыдания. Сколько она ни готовилась, ни старалась успокоиться, она знала, что не в силах будет без слез увидеть его» (7, с. 62). «Рыдания все ближе и ближе подступали ей к горлу» (7, с. 62).

«– Здравствуй, Мари, как это ты добралась? – сказал он голосом таким же ровным и чуждым, каким был его взгляд. Ежели бы он завизжал отчаянным криком, то этот крик менее бы ужаснул княжну Марью, чем звук этого голоса» (7, с. 63).

Князь Андрей – внешне, для живущих, холоден, даже враждебен, что постоянно передается в описании голоса и взгляда персонажа.

Однако главное его внутреннее состояние, остающееся непостижимым для окружающих (и на время – для читателя), – это «удивительная легкость бытия».

Человек живой и человек умирающий, чувствующий, что он скоро умрет, находятся уже как бы в разных мирах, им невозможно понять друг друга.

Сначала княжна Марья предполагает состояние князя Андрея по собственному опыту (смерть отца, поведение князя Андрея в детстве), что не оправдывается: князь не «смягчился».

«Она, подходя к двери, уже видела в воображении своем то лицо Андриуши, которое она знала с детства, нежное, кроткое, умиленное, которое так редко бывало у него и потому так сильно всегда на нее действовало. Она знала, что он скажет ей тихие, нежные слова, как те, которые сказал ей отец перед смертью, и что она не вынесет этого и разрыдается над ним» (7, с. 62).

Далее она испытывает обычную вину живого человека во время встречи с умирающим.

«Уловив выражение его лица и взгляда, она вдруг оробела и почувствовала себя виноватой.

«Да в чем же я виновата?» – спросила она себя. «В том, что живешь и думаешь о живом, а я!» – отвечал ему холодный, строгий взгляд» (7, с. 63).

Наконец, она понимает князя Андрея настолько, насколько живой может понять умирающего, т. е. в самом общем понимании – как «отчужденность от всего мирского», «запредельность».

«Она поняла то, что случилось с ним за два дня. В словах, в тоне его, в особенности во взгляде этом – холодном, почти враждебном взгляде – чувствовалась страшная для живого человека отчужденность от всего мирского» (7, с. 63).

Ментальные глаголы «чувствовать» и «знать» становятся ключевыми в описании действий и состояний персонажа. Этим глаголам будут соответствовать именованные объекты, указания на которые содержатся в значении глаголов. Чувствовать – значит подавлять рыдания, слезы. Глагол «знать» в данном случае содержит в себе не только значение «понимать», но и «предугадывать», «предполагать». Последнее очень важно в художественном мышлении писателя, оно связано с отысканием причин происходящего, с постоянной авторской рефлексией.

Однако все понимание княжной Марьей умирающего брата исходит из восприятия и размышления живого человека, поэтому княжна не понимает, что говорит Болконский о Наташе.

«Ежели бы он думал жить, то не таким холодно-оскорбительным тоном он сказал бы это. Ежели бы он не знал, что умрет, то как же ему не жалко было ее, как он мог при ней говорить это!» (7, с. 64).

С трудом понимает происходящее и князь Андрей, причем автор постоянно указывает на причину непонимания: пребывание князя Андрея, по существу, уже в другом мире.

«Он, видимо, с трудом понимал теперь все живое; но вместе с тем чувствовалось, что он не понимал живого не потому, чтобы он был лишен силы понимания, но потому, что он понимал что-то другое, такое, чего не понимали и не могли понять живые и что поглощало его всего» (7, с. 63–64).

Сначала, так как повествование приближено к княжне Марье, на понимание-непонимание Болконским этого мира указывается как бы со стороны, потом, после описания сна-видения князя, все объясняется.

2.3.3. Словесная сфера

Запредельны оказываются персонажи и в словесной сфере. Взаимоотношения князя Андрея и княжны Марьи строятся на описании невозможности живого и умирающего выразить себя в словах так, чтобы другой тебя понял.

«Но нет, они поймут это по-своему, они не поймут! Этого они не могут понимать, что все эти чувства, которыми они дорожат, все наши, все эти мысли, которые кажутся нам так важны, что они – не нужны. Мы не можем понимать друг друга» (7, с. 65–66).

Положение князя Андрея побуждает его говорить откровенно то, что в иной ситуации было бы нетактичным, например, его высказывание об отношениях княжны Марьи и графа Николая Ростова, поэтому непосредственный смысл слов Болконского княжной не воспринимается.

В каждом из миров свои значения слов.

«Княжна Марья слышала его слова, но они не имели для нее никакого другого значения, кроме того, что они доказывали то, как страшно далек он был теперь от всего живого» (7, с. 64).

В ситуации смерти во всех сферах внутреннего самоощущения и внешнего общения – телесной, ментальной (чувственной, умственной) и словесной – персонажи запредельны друг другу.

3. Структурно-семантическое содержание ретроспекции (сон князя Андрея)

3.1. Жизнь как постижение смерти

3.1.1. Начало движения к пониманию «вечного»

Эпизод смерти князя Андрея вбирает в себя все этапы внутренних поисков персонажа, главное в которых – познание смерти, выражающееся текстуально в именовании объекта внутренних поисков, а также в именовании определенных эмоциональных состояний персонажа.

Жизнь человека – это движение к смерти, к постижению того, что такое смерть физическая, а значит, что есть то, что следует за этой смер-

тью – жизнь иная, вечная. Жизнь человека – это преодоление жизни, разочарование и *прощание* со всем, что удерживает человека в этом временном телесном существовании.

Всю жизнь князь Андрей идет к пониманию (знанию-чувствованию) того «грозного, вечного, неведомого и далекого», которое он «не переставал ощущать в продолжение всей своей жизни». Это ощущение дано людям наиболее чутким, людям тонкой душевной и умственной организации – с «огнем жизни», натурам нервным, внешне, может быть, порой кажущимся «безжизненными», но обладающими такой внутренней энергией, которая в минуты раздражения в их глазах «блестит лучистым, ярким блеском».

«Его сухое лицо все дрожало нервическим оживлением каждого мускула; глаза, в которых прежде казался потушенным огонь жизни, теперь блестели лучистым, ярким блеском. Видно было, что чем безжизненнее казался он в обыкновенное время, тем энергичнее был он в минуты раздражения» (4, с. 39).

Первый круг разочарований князя Андрея связан с пониманием пустоты светской жизни.

Князь Андрей женат, но «полная здоровья и живости» (4, с. 14) жена Лиза воспринимается им как часть светского общества, поэтому – «казалось» (пишет автор)...

«Из всех прискучивших ему лиц лицо его хорошенькой жены, казалось, больше всех ему надоело» (4, с. 21).

Отголосок этого периода жизни звучит в предсмертном сне князя: ему видятся равнодушные «лица» и сам он, понимающий ничтожность такой жизни, но все же говорящий «пустые, остроумные слова».

«Много разных лиц, ничтожных, равнодушных, являются перед князем Андреем. Он говорит с ними, спорит о чем-то ненужном. Они собираются ехать куда-то. Князь Андрей смутно припоминает, что все это ничтожно и что у него есть другие, важнейшие заботы, но продолжает говорить, удивляя их, какие-то пустые, остроумные слова» (7, с. 70).

Словарно «остроумные» – подразумевается значащие, характеризующие если не важность предмета разговора, то хотя бы способность говорящего быть остроумным, но слово это, сопряженное с оценкой «пустые», указывает на князя Андрея как на человека требовательного к жизни, к ее содержанию, поэтому салонная жизнь, при всем остроумии, есть жизнь пустая, и остроумие в этих условиях – пустое.

Князь Андрей уходит на войну, вступая во второй круг разочарований – в собственном честолюбии.

Княжна Марья при прощании говорит князю Андрею – контекстуально в связи с ее отношениями с отцом (князь Андрей: «...Тебе, я думаю, тяжело иногда бывает от характера отца?»), но

по существу дает точную характеристику внутреннего состояния князя Андрея в данный период его жизни.

«– Ты всем хорош, André, но у тебя есть какая-то гордость мысли» (4, с. 133).

«Гордость мысли» определяет и отношение князя к вере, точнее, его безверие. Он принимает от княжны Марьи образец не по вере, а просто потому, что любит сестру, не желает ее огорчать.

Из этого круга (честолюбие – «гордость мысли» – безверие) так просто не уйдешь, как нельзя уйти, убежать от самого себя. Чтобы понять тщету собственного внутреннего очарования-пленения – идеей, стремлением, надо быть подверженным испытанием более серьезным, чем смена обстановки, окружающих людей, места пребывания, сферы деятельности.

3.1.2. Первое приближение к пониманию смерти (поле Аустерлицы)

И вот Толстой посылает своему персонажу первую (излечимую, в конце концов) рану, физические страдания – и... небо как символ, как образное выражение ощущения иной жизни, образ – «высокого неба, не ясного, но все-таки неизмеримо высокого» (4, с. 354). Небо к тому же – «справедливое и доброе» (4, с. 369), т. е. характеризуется определениями с оценочным значением, взятыми из нравственной сферы жизни человека. Так подчеркивается, что небо – символ другой, вечной жизни, в которой должны быть справедливость и доброта.

Этому видению неба и таким его характеристикам соответствует определенное эмоциональное состояние персонажа: на душе князя Андрея «тихо, спокойно и торжественно» (4, с. 354), ход мыслей его в этом состоянии «строгий и величественный» (4, с. 369).

Новое ощущение приводит князя Андрея к осознанию тщетности – своих мирских устремлений, желания славы, идеализации Наполеона.

«Да! все пустое, все обман, кроме этого бесконечного неба. Ничего, ничего нет, кроме его. Но и того даже нет, ничего нет, кроме тишины, успокоения. И слава Богу!..» (4, с. 354).

Новое знание жизни связано с мыслью о Боге (эпизод раненого, пленного князя, возвращение ему солдатами ладанки княжны Марьи), связано с желанием уверовать, со смутным ощущением того, что за жизнью есть нечто «великое все или ничто». Но знание это пока принимается как осознание «ничтожности» понимаемого и «величия» непонятого.

«Как бы счастлив и спокоен я был, ежели бы мог сказать теперь: Господи, помилуй меня!.. Но кому я скажу это? Или сила – неопределенная, непостижимая, к которой я не только не могу обращаться, но

которой не могу выразить словами, – великое все или ничто, – говорил он сам себе, – или это тот Бог, который вот здесь зашит, в этой ладанке, княжной Марьей? Ничего, ничего нет верного, кроме ничтожества всего того, что мне понятно, и величия чего-то непонятого, но важного!» (4, с. 372).

Поэтому он окажется способным вновь полюбить – женщину – Наташу Ростову, женщину, не столь, может быть, и отличную от жены Лизы (если иметь в виду при таком утверждении авторскую подачу образа Наташи в финале романа).

Поэтому любовь к женщине будет последним и наиболее тяжелым расставанием с жизнью.

Небо Аустерлица – только первое приближение к познанию смерти, вечности, Бога. Это внутреннее состояние в суете и повседневности жизни (в «привычных условиях жизни») проходит. И князь Андрей убеждает себя в том, что он успокоился, что он может жить «для одного себя» (5, с. 117).

Вспомнилось небо Аустерлица князю Андрею только через два года, во время разговора с Пьером на пароме, – под впечатлением пылких речей Пьера о Боге, справедливости, вечной жизни.

«...Выходя с парома, он поглядел на небо, на которое указал ему Пьер, и в первый раз после Аустерлицы он увидел то высокое, вечное небо, которое он видел, лежа на Аустерлицком поле, и что-то давно заснувшее, что-то лучшее, что было в нем, вдруг радостно и молодо проснулось в его душе. Чувство это исчезло, как скоро князь Андрей вступил опять в привычные условия жизни, но он знал, что это чувство, которое он не умел развить, жило в нем» (5, с. 124).

«Взаимоотношения» князя Андрея с «небом» (его стремление к постижению жизни-смерти) дополняются и углубляются новыми авторскими указаниями – на то, что к вечному обращена лучшая часть души князя, на то, что небо – это эмоциональный комплекс радости и молодости (в эпизоде смерти – «необычайная легкость бытия»).

Но князь (читай: человек) не может развить в себе этого чувства, князь проходит новый круг жизненных испытаний: «жизнь для себя», «успокоительное и безнадежное» заключение, «что ему начинать ничего не надо, что он должен доживать свою жизнь, не делая зла, не тревожась и ничего не желая» (5, с. 162) – любовь к Наташе Ростовской, ее измена – война, стремление к реальному участию в спасении Отечества, Бородинское сражение – смертельное ранение.

Князь Андрей желает возвратиться к жизни, которая кажется ему прекрасной, «потому что он так иначе понимал ее теперь» (4, с. 367).

Этого и не хватало князю Андрею – справедливого и доброго отношения к людям.

Князь Андрей прежде всего человек думающий, наследующий безверие и «гордость сердца» от своего отца: чтобы поверить, ему надо понять, знать. И высшее знание для него исходит непосредственно от жизни, т. е. от прожитого и пережитого.

Так в самом характере князя Андрея заключена одна из важнейших особенностей художественного мышления Толстого: знание, понимание как непосредственный житейский опыт.

Это проникает у Толстого всюду – и в поэтику (об этом уже сказали), и в ход рассуждений, и в его философию: понять то, что исходит от личного знания.

Поэтому не только расставание с честолюбием, но и смерть жены потрясает его.

В разговоре с Пьером на пароме его убеждают не теории, из которых заимствует мысли Пьер, а собственное чувство жизни.

«Убеждает то, что видишь дорогое тебе существо, которое связано с тобой, перед которым ты был виноват и надеялся оправдаться (князь Андрей дрогнул голосом и отвернулся), и вдруг это существо страдает, мучается и перестает быть...» (5, с. 123).

Отметим, что и все движение князя Андрея к Богу – любви, смерти – пробуждению от жизни будет связано не с его теоретическим постижением Бога, не с каким-либо, пусть и малым, религиозным опытом, но как нечто данное свыше. А это свыше есть автор, Толстой, давший в Болконском голос своему рассудку.

Собственный опыт и разум – как способы постижения Бога – единственные критерии истины для Толстого – и так до последнего его произведения – «Нет в мире виноватых» (1908 – сентябрь 1910). Один из героев этого произведения (Егор Кузьмич) характеризуется следующим образом, вполне в духе того, что говорится о князе Андрее Болконском.

«Ему вдруг открылась совершенно новая для него вера, разрушившая все то, во что он прежде верил, открылся мир здравого смысла. Поражало его не то, что поражает многих людей из народа <...>. Поразило то, что надо верить не тому, что старики сказывают, даже не тому, что говорит поп, ни даже тому, что написано в каких бы то ни было книгах, а тому, что говорит разум. Это было открытие, изменившее все его мировоззрение, а потом и всю его жизнь» (14, с. 448).

Андрей Болконский приходит к вере не через молитвенный опыт, но через разум и непосредственное восприятие жизни. Таким путем шел к вере и Толстой, к вере в абстрактного Бога.

3.1.3. «Начало вечной любви»

Эпизод на перевязочном пункте: физические муки, воспоминания детства, видение страдаю-

щего на операционном столе Анатоля Курагина, – является началом постижения Андреем Болконским «вечной любви». В этом состоянии князь Андрей приходит к пониманию христианских истин – любви к ближнему, любви к «ненавидящим нас».

«Князь Андрей вспомнил все, и восторженная жалость и любовь к этому человеку наполнили его счастливое сердце.

Князь Андрей не мог удерживаться более и заплакал нежными, любовными слезами над людьми, над собой и над их и своими заблуждениями.

“Сострадание, любовь к братьям, к любящим, любовь к ненавидящим нас, любовь к врагам – да, та любовь, которую проповедовал бог на земле, которой меня учила княжна Марья и которой я не понимал; вот отчего мне жалко было жизни, вот оно то, что еще оставалось мне, ежели бы я был жив. Но теперь уже поздно. Я знаю это!”» (6, с. 267).

Не только князю Андрею, писал Н. Н. Страхов, «открывается в различной степени это высокое понимание жизни», но и княжне Марье, Пьеру, Наташе.

«С удивительной ясностью и силою поэт показывает, как религиозный взгляд составляет всегдашнее прибежище души, измученной жизнью, – единственную точку опоры для мысли, пораженной изменчивостью всех человеческих благ. Душа, отрекающаяся от мира, становится выше мира и обнаруживает новую красоту – всепрощение и любовь» (Н. Н. Страхов) [5].

Рассуждения в этом духе продолжают в Мытищах.

«Да, любовь (думал он опять с совершенной ясностью), но не та любовь, которая любит за что-нибудь, для чего-нибудь или почему-нибудь, но та любовь, которую я испытал в первый раз, когда, умирая, я увидел своего врага и все-таки полюбил его. Я испытал то чувство любви, которая есть самая сущность души и для которой не нужен предмет. Я и теперь испытываю это блаженное чувство. Любить ближних, любить врагов своих. Все любить – любить Бога во всех проявлениях. Любить человека дорогого можно человеческой любовью; но только врага можно любить любовью божеской» (6, с. 399).

Толстой все более и более наделяет Болконского собственными мыслями.

«Высокое небо», «неизмеримо высокое», «справедливое и доброе», «тихо, спокойно и торжественно», «строгий и величественный», «тишина, успокоение», «сила – неопределенная, непостижимая», «великое все или ничто», «восторженная жалость и любовь», «любить Бога во всех проявлениях» – все эти *именологические ряды* – наименование смерти и наименование соответствующих душевных состояний – получают свое концентрированное выражение в эпизоде смерти князя Андрея.

3.2. Сон-видение князя Андрея

Эпизод сна князя Болконского начинается опять же с описания внутреннего состояния персонажа, которое является одновременно и авторской установкой – на то, что далее надо образно «доказать».

«Князь Андрей не только знал, что он умрет, но он чувствовал, что он умирает, что он уже умер наполовину. Он испытывал сознание отчужденности от всего земного и радостной и странной легкости бытия. Он, не торопясь и не тревожась, ожидал того, что предстояло ему. То грозное, вечное, неведомое и далекое, присутствие которого он не переставал ощущать в продолжение всей своей жизни, теперь для него было близкое и – по той странной легкости бытия, которую он испытывал, – почти понятное и ощущаемое» (7, с. 66).

«Знать» подтверждается чувствованием, в этом случае «умственное» становится достоянием внутреннего мира человека. Знать в полном смысле этого слова означает и чувственное познание. А для художника – необходимость передать читателю это «знать» и «чувствовать» убедительной образной картиной, передать смену чувств персонажа, его «отчужденность от всего земного» и в то же время «легкость бытия», передать то последнее состояние человека, когда он понял смерть и уже не боится ее.

«Прежде он боялся конца. Он два раза испытал это страшное мучительное чувство страха смерти, конца, и теперь уже не понимал его.

Первый раз он испытал это чувство тогда, когда граната волчком вертелась перед ним и он смотрел на жнивье, на кусты, на небо и знал, что перед ним была смерть. Когда он очнулся после раны и в душе его, мгновенно, как бы освобожденный от удерживавшего его гнета жизни, распустился этот цветок любви, вечной, свободной, не зависящей от этой жизни, он уже не боялся смерти и не думал о ней» (7, с. 67).

Событию сна предшествует разговор князя и Наташи (вновь – повествовательная рамка), т. е. описание того, что есть самое дорогое в жизни князя – любовь к женщине.

«Никто, как вы, не дает мне той мягкой тишины... того света» (7, с. 69). «Наташа, я слишком люблю вас. Больше всего на свете» (7, с. 69).

Глубина, необычайная сила любви, обостренная ощущением смерти, скорой разлуки – вся сцена построена на передаче этой гаммы чувств.

Здесь и воспоминания о самых трогательных мгновениях недавнего прошлого во взаимоотношениях князя Андрея и Наташи.

«В Троицкой лавре они говорили о прошедшем, и он сказал ей, что, ежели бы он был жив, он бы благодарил вечно бога за свою рану, которая свела его опять с нею; но с тех пор они никогда не говорили о будущем» (7, с. 68).

Здесь и описание обостренного ощущения друг друга: приближение любимого человека возбуждает «ощущение счастья».

«Он задремал. Вдруг ощущение счастья охватило его.

«А, это она вошла!» – подумал он.

Действительно, на месте Сони сидела только что неслышными шагами вошедшая Наташа.

С тех пор как она стала ходить за ним, он всегда испытывал это физическое ощущение ее близости» (7, с. 68).

«Он смотрел на нее, не шевелясь, и видел, что ей нужно было после своего движения вздохнуть во всю грудь, но она не решалась этого сделать и осторожно переводила дыхание» (7, с. 68).

Здесь и горькие внутренние размышления князя о пришедшей любви и необходимости умереть.

«Неужели только затем так странно свела меня с нею судьба, чтобы мне умереть?..» (7, с. 69).

Здесь и постоянные авторские указания на внутренние состояния персонажей, выражающиеся во внешнем действии, в мимике, взгляде.

«...Лицо ее сияло восторженной радостью», «Наташа была счастлива и взволнована...», «...Глаза его светились ей навстречу».

Вот с этим, с тем, что «больше всего на свете», князю и предстоит сейчас расстаться, понять и принять любовь более сильную, всемогущую, тайную.

Как трудно человеку расставаться с жизнью, со всем тем, что он любит, к чему он привык, что его удерживает в жизни – это изображает Толстой со всей силой своего художественного мастерства, и тем полнее и убедительнее звучит содержание эпизода сна-видения.

3.3. Смысловое наполнение ситуации смерти: смерть – пробуждение

Непосредственно эпизод сна князя начинается с момента засыпания, с мысли персонажа, в которых дается первый тезис, понимание смерти в цепочке понятий: любовь – жизнь – смерть – Бог.

Обратим внимание на то, что опять же провозглашаемые сентенции соотносятся с проблемой понимание-непонимание: какое-то явление существует для Толстого в той степени, в какой оно понимается или не понимается персонажем (более того – автором).

«Засыпая, он думал все о том же, о чем он думал все это время, – о жизни и смерти. И больше о смерти. Он чувствовал себя ближе к ней.

«Любовь? Что такое любовь? – думал он. – Любовь мешает смерти. Любовь есть жизнь. Все, все, что я понимаю, я понимаю только потому, что люблю. Все есть, все существует только потому, что я люблю. Все связано одною ею. Любовь есть бог, и умереть – значит мне, частице любви, вернуться к общему и веч-

ному источнику". Мысли эти показались ему утешительными. Но это были только мысли. Чего-то недоставало в них, что-то было односторонне личное, умственное – не было очевидности. И было то же беспокойство и неясность. Он заснул» (7, с. 69–70).

Смерть во сне князя предстает в виде силы, давящей на дверь. Князю во что бы то ни стало надо удержать дверь.

«Что-то не человеческое – смерть – ломится в дверь, и надо удержать ее». «И мучительный страх охватывает его. И этот страх есть страх смерти... Оно вошло, и оно есть смерть. И князь Андрей умер» (7, с. 70).

Жизнь как подготовка к смерти, смерть как переход в иную жизнь – вечную. Этот переход, подготавливаемый всем рассказом о душевной жизни князя Андрея, подчеркивается изображением перехода князя Андрея от сна к бодрствованию, особым построением предложения, передающего этот переход.

«Но в то же мгновение, как он умер, князь Андрей вспомнил, что он спит, и в то же мгновение, как он умер, он, сделав над собою усилие, проснулся» (7, с. 70).

Смысловая структура предложения передает нахождение князя как бы в трех сферах (смерти, сна, жизни) и отмечает переходы из одной сферы в другую: князь Андрей пребывает в состоянии сна, но просыпается (переходит в сферу жизни) он не из сферы сна, а из сферы смерти. И все происходит в одно мгновение, т. е. как бы одновременно.

«Я умер – я проснулся», – говорит он себе, и эта фраза является выводом не только из произошедшего перехода: сон – смерть – жизнь, но и окончательным итогом всего постижения князем неведомого: «смерть – пробуждение».

«Да, это была смерть. Я умер – я проснулся. Да, смерть – пробуждение!» – вдруг просветлело в его душе, и завеса, скрывавшая до сих пор неведомое, была приподнята перед его душевным взором. Он почувствовал как бы освобождение прежде связанной в нем силы и ту странную легкость, которая с тех пор не оставляла его» (7, с. 70).

Жизнь – сон, и тогда смерть есть пробуждение, освобождение «прежде связанной в нем силы», что дается человеку как ощущение «странной легкости». В заключительных фразах о внутренней жизни князя Андрея еще раз Толстой подчеркнет идею смерти как перехода от жизни-сна к жизни вечной: продолжительность жизни – пробуждение от сна – продолжительность сна.

«С этого дня началось для князя Андрея вместе с пробуждением от сна – пробуждение от жизни. И относительно продолжительности жизни оно не казалось ему более медленно, чем пробуждение от сна относительно продолжительности сновидения» (7, с. 71).

Итак, все описание жизни и поисков князя Андрея завершается тем, к чему он всю жизнь стремился, которое именуется словами: *неведомое, нечеловеческое, оно, что-то ужасное, смерть* (именование субъекта ноуменального мира), *пробуждение, освобождение...*

При соприкосновении со смертью мучительный страх сменяется «странной легкостью».

Вся поэтическая структура ситуации смерти организована Толстым так, чтобы доказать главный тезис:

«Любовь есть Бог, и умереть – значит мне, частице любви, вернуться к общему и вечному источнику» (7, с. 69).

И доказательство это осуществлено поэтически очень убедительно.

Хотя, если вдуматься в предлагаемые Толстым суждения о жизни и смерти, о любви и Боге, то очевидным становится, что это понимание Бога и вечной жизни вовсе не христианское, скорее взятое из буддизма.

Эту общую направленность толстовского мировоззрения, в котором смешивается буддизм и христианство, хорошо выразил И. А. Бунин, соглашаясь с Толстым, так и назвав свою работу о любимом писателе – «Освобождение Толстого».

«Отверзите уши ваши, монахи: освобождение от смерти найдено. Я поучаю вас, я проповедую Закон. Если вы будете поступать сообразно поучениям, то через малое время получите то, ради чего благородные юноши уходят с родины на чужбину, получите высшее исполнение священного стремления; вы еще в этой жизни познаете истину и увидите ее воочию».

Христос тоже звал «с родины на чужбину: “Враги человеку домашние его... Кто не оставит ради меня отца и матери, тот не идет за мной”».

Их немало было, “благородных юношей, покинувших родину ради чужбины”: был царевич Готами, был Алексей Божий человек, был Юлиан Милостивый, был Франциск из Ассизи... К лику их сопричислился и старец Лев из Ясной Поляны» [6].

4. Ситуация смерти персонажа как разновидность онтологической ситуации

Человеку опытно не дано пребывание в этой ситуации, следовательно, мастерство писателя и особенности его понимания жизни и смерти проявляются наиболее ярко и полно: писателю надо изобразить душевное и физическое состояние, не данное в памяти, – так достоверно, чтобы читатель в эту авторскую выдумку поверил.

Поэтому, изображая умирающего человека, автор для передачи его внутреннего состояния использует – в плане содержания – символические и аллегорические образы, сны, видения, а в плане формы – прибегает к постоянному переходу с точки зрения умирающего персонажа на

точку зрения окружающих людей, использует ретроспекции для акцентирования важных моментов повествования.

Создание ситуации смерти происходит в четырех повествовательных планах, два из которых – собственно объектных, предметных (жизнь глазами живого человека и глазами человека умирающего) и два плана субъектных, поэтических (единая воссоздаваемая картина – как событие изображаемое и событие изображения).

Это и есть собственно поэтика – то, что обычно читатель не замечает, но от чего зависит достоверность повествования и цельность читательского восприятия.

Автор говорит нам не только картиной жизни, не только прямыми суждениями, но каждым элементом повествования, поэтому аналитическое филологическое мышление должно учитывать всю совокупность поэтических обстоятельств, в пределах которых только и существует авторское видение и понимание мира и человека.

Содержание и структуру ситуации смерти, конечно, задает сама действительность, тот образ, который сопутствует смерти и похоронам (*прототипная ситуативная основа*).

Смерть впервые видится человеком обычно в детстве (смерть близкого человека), и это запечатлевается в памяти на всю жизнь, причем запечатлевается не только содержание события, но и его форма, что во многом и определяет художественное воссоздание ситуации смерти писателем.

Вместе с тем чем больше писатель пытается проникнуть в суть происходящего, заглянуть за внешнюю данность события, тем более он фантазирует, тем более привносит во вроде бы объективную картину жизни свое, индивидуальное – будущее по сравнению со временем события.

Эта «объективная картина» тем более может показаться чуть ли не документальной, если произведение создается как автобиографическое.

Изображение смерти непосредственно соотносится с представлениями писателя о загробной жизни, о мире реальном и потустороннем, с эволюцией его религиозных взглядов.

Наше постижение любого текстуального явления двухуровневое. Первый уровень – анализ собственно поэтических структурных основ повествования, вычленение которых дает нам понимание особенностей авторского художественного мышления (иными словами – особенностей художественного акта писателя).

Второй уровень – интерпретационный, когда мы пытаемся осмыслить содержание изображаемого явления, авторскую идеологию.

В первом случае будем понимать, что мы находимся в кругу точных текстуальных явлений и сами можем быть довольно точными.

Во втором случае мы вступаем в круг оценочных высказываний, а значит, и сами не только раскрываем идеологию писателя, но выражаем и себя. Оценка толстовской «философии» смерти будет зависеть от нашей «философии», и здесь, допустим, христианин и атеист никогда не согласятся друг с другом.

Примечания

1. См.: Федоров В. В. О природе поэтической реальности. М., 1984.
2. Толстой А. Н. Собр. соч.: в 22 т. М., 1978–1983. Т. 7. С. 62. Далее ссылки в тексте с указанием тома и страницы.
3. Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М., 1993–1999. Т. 6. Кн. 3. С. 434.
4. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 6.
5. Страхов Н. Н. Литературная критика: сб. статей. СПб., 2000. С. 293.
6. Бунин И. А. Собр. соч.: в 6 т. М., 1987–1988. Т. 6. С. 6.

УДК 891.71.09

Н. Д. Богатырёва

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ПЬЕСЫ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «ЧЕРНЫЕ МАСКИ»

В работе устанавливаются связи творчества Леонида Андреева с философскими идеями русского экзистенциалиста Николая Бердяева; анализируются экзистенциальные категории объективации, самоотчуждения, двойничества, эсхатологическая концепция в трагедии Л. Андреева «Черные маски».

The connections L. Andreyev's creative work with the ideas of Russian existentialist Nicolas Berdyaev are established in this research work. The existential categories of objectivation, self-alienation, duality, the eschatological conception in the L. Andreyev's drama "The Black Masks" are analyzed.

Ключевые слова: объективация, отчуждение, двойничество, экзистенция, эсхатология.

Keywords: objectivation, alienation, duality, existentiality, the eschatological conception.

Философский контекст прозы и драматургии Леонида Андреева привлекал внимание критиков и литературоведов всегда. С первых публикаций Л. Андреев был воспринят как художник ярко выраженной философской направленности, тяготеющий к постановке метафизических тем и проблем. Спектр имен философов, с идеями которых связан художественный опыт Л. Андреева, чрезвычайно широк. В первом ряду всегда стояли за-

БОГАТЫРЁВА Наталия Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русской литературы ВятГУ
© Богатырёва Н. Д., 2009

падноевропейские иррационалисты А. Шопенгауэр, Э. Гартман, Ф. Ницше, С. Кьеркегор. Философские концепции этих предшественников питали художественное сознание русского автора у его истоков. Давнюю традицию имеет интерпретация идей и героев Леонида Андреева в аспекте воздействия Ф. М. Достоевского. Философская метафизика Достоевского как предшественника русского экзистенциализма, бесспорно, повлияла на характер решения «последних вопросов» в прозе и драматургии Л. Андреева. Однако особый интерес представляют созвучия и переклички творческих поисков Андреева с идеями современных ему русских экзистенциалистов Н. Бердяева и Л. Шестова, философские системы которых складывались параллельно со становлением писателя.

Л. Андреев никогда не был философом-теоретиком, но его дневники, письма и художественные произведения представляют собой интересные философские источники постижения человека и эпохи. Поэтому современные исследователи справедливо сетуют на то, что имя Леонида Андреева оказалось обойденным и в работах по истории русской философской мысли, и в трудах Николая Бердяева [1].

Связи с основными положениями русской экзистенциальной философии многообразно проявлены не только в дневниках Л. Андреева, но и в его драматургии, в частности в трагедии «Черные маски».

Драма «Черные маски» признается почти всеми исследователями самой загадочной и сложной (композиционно и образно) из всех пьес Л. Н. Андреева [2].

Драма создана в 1908 г. параллельно с пьесами «Царь-Голод», «Дни нашей жизни». Если признать справедливым суждение критиков и литературоведов о парадоксальной природе андреевского таланта, органически соединяющего разностилье и творческое экспериментаторство, если верить самому автору, предпочитающему для выражения своего взгляда на человека и мир разные формы – от «тургеневско-купринского романа» до «куба или излучения» [3], то нет ничего удивительного в том, что в один год появились столь разные пьесы: традиционно реалистическая, бытописательная и одновременно романтически приподнятая мелодрама «Дни нашей жизни», сгущенно экспрессионистская трагедия «Царь-Голод» и откровенно символистская или (по другим оценкам) романтическая монодрама «Черные маски».

В пользу определения символистской природы «Черных масок» говорит явная условность пьесы (время и место действия – Италия XII в. – герцогский замок, особенности интерьера, костюмов, социальной иерархии действующих лиц воспринимаются как знаки-символы). Однако отчетливая двуплановость драматургического

действия, одновременное существование главного персонажа в предельном, аналогичном реальному, и запредельном, тамошнем, «ином» мире (заколдованный мир души, бездны подсознания) обнаруживает в ней признаки монодрамы.

Уже современные Андрееву критики связывали драму с традицией Эдгара По и иными романтическими предтечами модернизма [4]. Но самые убедительные основания для философской интерпретации пьесы могут быть обнаружены в сфере именно экзистенциальной.

По отношению к драме «Черные маски» особенно справедливо утверждение М. Волошина о том, что Л. Андреев «заставляет своих персонажей разыгрывать *драму своей собственной души...*» (выделено нами. – Н. Б.) [5]. Он (как, кстати, и Бердяев) делает себя и свою жизненную судьбу предметом философского познания (см. об этом в статье Н. П. Генераловой [6]). Сам Л. Андреев неоднократно подчеркивал, что в основе «Черных масок» лежит трагедия личности.

Трагедию «Черные маски» можно считать одним из напряженнейших опытов самопознания Л. Андреева. Драма есть художественная попытка заглянуть в себя, обусловленная не только трагическим опытом переживания личных потерь, но одновременно потребностью осмыслить современный мир и человека в нем через экзистенциальную проблему духовной свободы как истинной реальности.

Об автобиографичности центрального персонажа герцога Лоренцо уже писали исследователи [7].

В первой картине драмы Лоренцо представляет собой то самое гегелевское «несчастное сознание», которое охарактеризовано русским экзистенциалистом Николаем Бердяевым как результат *объективации* реального мира. Термином «объективация» Н. Бердяев обозначает распадение изначально единого свободного мира, сотворенного Богом, на субъект и объект, то есть образование мира «отчужденности, необходимости, безличности, вражды»: «Объективация есть всегда разрыв и раздвоение, то, что Гегель называет несчастным сознанием» [8].

Экзистенция человека в реальном бытии принуждена переносить и преодолевать этот разрыв между «сущностью» и «существованием».

Разрыв становится источником переживания «неистинности», «неподлинности» бытия, что ведет к распадению, раздвоению сознания.

Автор сам объяснял символистский смысл центрального образа-топоса драмы: заколдованный замок, залитый огнями, – это загадочный мир души герцога Лоренцо. Поэтому антитеза «свет – тьма» становится структурообразующим лейтмотивом драмы. Глубины подсознательного,

сокровенные уголки души невозможно осветить так, чтобы не оставить ничего темного, непознаваемого, иррационального.

Герой трагедии герцог Лоренцо погружен в падший, объективированный мир, по терминологии русских экзистенциалистов. В этом мире все двойственно, неистинно, лживо. Доброжелательный и открытый, искренний в своих намерениях, средневековый феодал уверен, что залил замок ослепительным светом, но гости в масках постоянно жалуются на тьму и холод. Для Лоренцо привычный, знакомый мир постоянно оборачивается чужой, оборотной, изнаночной стороной. Он уверен, что вокруг него хорошие друзья и соседи под изобретательно сочиненными масками. Но маски каждый раз прерывают его любезные речи сообщением о смерти то синьора Сандро, то синьора Базилио.

ЛОРЕНЦО (*смеясь*) (курсив здесь и далее Л. Андреева. – Н. Б.). Какая смешная шутка – синьор Базилио умер. Он так же жив, как и я.

МАСКА. А разве ты жив?

ЛОРЕНЦО (*нетерпеливо, но очень любезно*). Оставим смерть в покое, господи.

ГОЛОС. Проси ее, чтобы она оставила тебя в покое. Она в покое не нуждается... [9]

Задуманный Лоренцо карнавал – парад масок – из веселого и увлекательного бала с множеством переодетых, неожиданных шуток и милых розыгрышей превращается в жуткую вакханалию злых сил. Знание Лоренцо об этом мире неистинно. Ощущение жары оборачивается могильным холодом. Старое прекрасное вино не согревает, а дурманит. Оно жжет как адский огонь, проникая до самого сердца, что объясняется ожиданием, а затем незримым присутствием на сцене Дьявола. Вино – кровь Дьявола – адское, жгучее, ядовитое, вызывающее помрачение сознания. Отсюда жалоба хранителя герцогских вин Кристофоро: он видел много пьяных, то есть безумных, отравленных дьявольским вином («Отчего им быть пьяными, если вино честно?»). Символично, что, выпив кубок с отравленным вином, Лоренцо сам становится безумным: встретив в старинной башне-библиотеке своего двойника, Лоренцо Бывшего, он в припадке ярости убивает его.

Драма Андреева стала развертыванием утверждения Бердяева о том, что в мире разобщенности, необходимости и порабощенности царствует не Бог, а князь мира сего. О его прибытии на бал в замок Лоренцо возвещают семь уродливых горбатых старух, «невест Дьявола», как шутили раньше, пытается поддеть их хозяин бала, не ощущая поначалу, насколько зловеще звучит эта шутка.

Слуги дьявола в масках судят о мире Лоренцо в категориях «вывихнутого», чужого мира. Посланцы ночи, они не боятся тьмы, ибо сами

есть тьма. И веселого герцога они считают безумцем и видят в нем не гостеприимного хозяина, а покорного слугу («А ведь не правда ли, приятно иметь такого расторопного слугу?») (с. 362).

Андреевская пьеса задумывалась как трагедия личности (выделено нами. – Н. Б.), именно личности, а не индивидуума (по терминологии Н. А. Бердяева). В неистинном, падшем, объективированном мире личность теряет свою свободу как соотнесенность с божественным и мучается самоотчуждением, раздвоенностью.

Закономерно возникает феномен двойничества. Это не только следствие атмосферы карнавала, масок, личин, которые могут быть похожими, могут стать двойниками шуток ради. Мотив двойничества приобретает метафизический оттенок.

Характерный для экзистенциализма разрыв между «сущностью» и «существованием» постоянно обнаруживается героем в загадочной атмосфере карнавала. Личность любого из гостей или хозяев способна «двоиться», «множиться» (три маски ревниво соперничают, выдавая себя за жену герцога – донну Франческу). Мотив «подлинного» и «неподлинного» существования, призрачности, неистинности «наличного бытия» сопровождает развитие событий.

Исповедь Лоренцо в форме маленькой невинной нежной песенки («Моя душа – заколдованный замок... И я осветил мой замок огнями...») заканчивается неожиданно мессой Сатане: «И страхи вошли в мой сияющий замок... Гаснут огни под дыханием мрака... И страшно душе моей, о властитель, о владыка мира – Сатана» (с. 369).

Лоренцо постепенно осознает, что он не тот, за кого его почитают окружающие, не тот, за кого он сам себя выдает. Ему постоянно приходится объясняться и оправдываться, но его клятвы никого не убеждают.

МАСКИ. Нам не нужно твоих клятв, Лоренцо. Иди каяться в церковь. А здесь повелеваем мы... (с. 370).

Замаскированные появляются на балу Лоренцо несколькими группами. В первой из них он пытается узнать приглашенных гостей, добрых соседей, друзей, неистощимых на изобретательные шутки. Но уже в этих сценах нарастает недоумение хозяина бала: он бессилён угадать, кто скрывается за очередной традиционной маской – арлекина, пьеро, сарацина, турка, животных, цветов. Его собственные слуги тоже надели маски и мешаются с господами. На выражение недоумения Лоренцо они отвечают: «Нам приказали, намекая, что Лоренцо больше не хозяин своего замка и правит мрачным весельем сам Сатана.

Новые маски, появляющиеся на празднике, «отвратительны и страшны. Есть мертвецы, есть калеки и уроды; мотаются на длинных ногах

что-то серое, беспомощное, часто кашляет и стонет» (с. 360). Среди них Красная маска, которую обвивает черная змея, и отвратительный Паук с тупыми жадными глазами. И это, по их утверждению, сердце Лоренцо. Нечто бесформенное, многорукое и многоногое – мысли Лоренцо. Эти откровения приводят герцога в ужас. Но он еще убежден, что сохраняет свое подлинное лицо и остается единственным незамаскированным на этом балу. Только у него – лицо, а не личина. Но нарастает атмосфера неуверенности и страха. Это закономерное следствие неподлинности, безличности феноменального мира, в котором царствует зло, отчуждение. (Ср. у Бердяева в работе «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого»: «Зло есть прежде всего потеря цельности, отрыв от духовного центра и образование автономных частей, которые начинают вести самостоятельное существование» [10].)

К концу первой картины в замке Лоренцо появляются первые Черные маски, которых становится все больше. Две главные приметы, помимо странности и уродливости облика, отличают их: во-первых, они пришли сами, привлеченные светом, их никто не звал; во-вторых, они лишены масок, то есть Черные маски – это и есть их суть, их истинное лицо, а не личина.

В третьей картине развернуто настоящее нашествие Черных масок и обнаруживается их природа. Они незваные, они никого и ничего в этом мире не знают. И никто не знает их. Они – ожившая, материализованная тьма.

ЧЕРНАЯ МАСКА. Ты разбудил всю ночь. Там все зашевелилось. Ночь идет сюда. Ничего, что мы пришли к тебе? Это тебя зовут Лоренцо? Это твой дом? Это твой огонь? (с. 376).

Черные маски – это порождение иррационального бессознательного хаоса. Вполне в соответствии с пониманием экзистенциальной философией высшей духовности андреевский герой погружен в бездну самоотчуждения: «Каждая страсть, которой одержим человек, может создавать “я”, которое не есть настоящее “я” <...> Истинная духовность есть постоянная борьба с множественностью ложных “я” в человеке» [11].

В конце третьей картины герой с ужасом обнаруживает, что и на его лице – несдираемая каменная маска, которую гости требуют убрать, чтобы увидеть убийцу. Его лицо бледнеет, стынет, каменеет прямо у всех на глазах, он перестает им владеть, не может улыбнуться; сам же в отчаянии, в бессилии извбавиться от этого кошмара признает, что безумен, что Господь отвернулся от него – и падает без чувств.

Итак, автору драмы важно показать, что духовная борьба в герцоге Лоренцо проходит несколько этапов. Во второй картине это полная

трагизма попытка героя выяснить истину о своем происхождении (см. анализ этого мотива в аспекте бахтинской концепции карнавала в основоположительной статье словенского исследователя Л. Краль [12]). Завершается вторая картина сражением герцога со своим двойником, причем амбивалентность «несчастливого сознания» героя оказывается у Андреева гораздо сложнее, чем это трактуется в работе современного исследователя [13].

В соответствии с художественной логикой трагедии невозможно решить, кто из «двух» Лоренцо истинный и кто «греховный» – Лоренцо Вошедший (то есть организовавший бал) или Лоренцо Бывший, пытающийся в книгах найти правду о делах человеческих и Божьих (тот, которого Вошедший считает самозванцем, дерзко рискнувшим надеть маску хозяина замка и выдать себя за его двойника). Поэтому сказать, что «прозревший герцог убивает в себе “греховного” Лоренцо и открывает путь к спасению силой божественного огня, в котором гибнут животные маски греховных страстей» [14], будет некоторым упрощением экзистенциального смысла драмы. Это подтверждается и анализом четвертой картины, местом действия которой служит уголок капеллы в замке Лоренцо, где все затянато черной материей в знак траура. В ней происходит прощание с убитым Лоренцо.

Воспринимается эта картина именно как фантастическая, она никоим образом не поддается реалистической интерпретации. Лоренцо, виновный в убийстве, стоит весь в черном, опершись рукою на гроб, и комментирует все происходящее, оставаясь при этом невидимым и неслышим для поселян, слуг и донны Франчески – всех некогда любивших герцога и пришедших проститься с ним. Только верный шут Экко, маленький уродец, разговаривает с Лоренцо, но он уверен, что разговаривает с мертвым.

Эту картину, как и первые три, справедливее считать аллегорическим воплощением сознания героя, мучимого сомнениями в разумности и истинности мира. Прислушаемся к горьким раздумьям самого автора, комментировавшего драму для режиссера К. Н. Незлобина: «...Никогда не поймет меня тот, <...> чей слух, обращенный к внешнему, никогда не обращался внутрь, никогда не слышал лязга сталкивающихся мечей, голосов безумия и боли, дикого шума той великой битвы, театром для которой издревле служит душа человека...» [15]

Значительная часть сюжетной канвы сцен прощания связана с переживанием исторической вины власть имущего перед угнетенными – рабами, крестьянами, слугами. Бесчеловечность власти осмыслена в категориях коллективного бессознательного. Именно о накоплении столе-

тиями всего темного, греховного, той общей суммы зла, за которое ответствен каждый живущий на Земле, говорят упреки поселян в адрес «добророго» господина, виновного в тяжких грехах властолюбия, похоти, жестокости. Хозяин «добр», перед лицом Господа его надо простить, но это он безжалостно вытаптывал крестьянские посе- вы, обрекая семьи на голод, это он мимоходом, забавы ради, погубил девочку, почти дитя, заму- чил на военной службе солдата.

Смысл диалогов, развернутых Андреевым в этой сцене, вполне соответствует экзистенциальному, а не имманентному пониманию истории.

Вся история, по Бердяеву, была вопиющим нарушением изначальной свободы человека, преступлением перед тем, что «было задумано в творческом идеале»: «Все осуществления в истории производят впечатление неудачи. <...> Слава и величие этого мира кратковременны и призрачны» [16].

Сюжет драмы замыкается в композиционное кольцо. Последняя, пятая картина почти зеркально повторяет первую – это сцена ожидания бала в роскошном замке Лоренцо. Именно она позволяет трактовать первые четыре как мир воображаемый, как развертывание «несчастливого сознания» героя. Здесь действует механизм восприятия, аналогичный эффекту приема «необъявленного сна», известного классической литературе (ср. в «Преступлении и наказании» Достоевского второй сон Раскольникова), когда события, несмотря на их невероятный, фантазмагорический характер, кажутся происходящими наяву. И лишь позднее выявляется их миражная суть. Только в финале, в пятой картине, персонажи, окружающие герцога Лоренцо, наделены «вещественной» реальностью. В первых картинах трагедии тех же самых героев, равно как многочисленных званых и непрошенных гостей в масках, логичнее воспринимать как фантомы его больного воображения. Суэта, праздничные приготовления в заключительной картине на самом деле только имитация карнавала, притворство, организованное супругой безумного герцога, донной Франческа. Она как бесконечно любящее и страдающее существо готова уговорить слуг и гостей откликнуться на фантазии герцога и выполнять его прихоти и капризы.

Гости в масках еще не явились, а Лоренцо уже общается со всеми близкими как с масками, никого из них не узнавая. Слуги, управляющий Петруччио, хранитель вин Кристофоро и сама донна Франческа печально повторяют: «Бедный Лоренцо! Бедный Лоренцо!» Из монолога Кристофоро становится ясно, что безумие поразило герцога Лоренцо задолго до настоящего момента:

КРИСТОФОРО. <...> Думал ли я, когда мы вернулись с отцом его из Палестины, что гордую семью

герцогов Спадары ждет такая ужасная судьба? Кто он теперь? Где витает его бессмертный дух? (с. 386).

В свете этих событий все, что было развернуто в первых 4 картинах, должно быть понято как аллегория духовного борения, как бесплодные попытки разума «осветить» все темные бездны подсознания, объяснить все порывы бунтующей совести. Экзистенциальный разрыв «сущности» и «существования» привел к тому, что мир объективации поглотил сознание героя и лишил его света. Черные маски заставили его погрузиться в тьму, в небытие, в Хаос, не знающий ни Бога, ни Сатаны. Андреевские оценки современного человека, раздавленного ложью, обманом, неистинностью падшего объективированного мира, полны экзистенциального отчаяния. (Сравним с замечанием Л. Шестова о том, что экзистенциальная философия и начинается с «отчаяния», а не с «удивления», как греческая [17].)

Кульминацию и разрешение сюжетной ситуации трагедии Андреев строит в полном соответствии с идеями русского религиозного экзистенциализма. Отчаянию противостоит вера в божественный очистительный огонь и в глубинное «я» человека, связанное с духовностью и неподвластное влиянию Черных масок. По Л. Шестову, «вера есть источник экзистенциальной философии и именно постольку, поскольку она дерзает восставать против знания, ставить самое знание под вопрос...» [18]

Человек изначально двойствен и поляризован, низок и высок. Именно таким предстает герцог Лоренцо в последнем акте трагедии.

Если в падшем мире душа Лоренцо переживает утрату цельности, если он в момент помрачения может назвать владыкой мира Сатану, то это влияние зла, начало распада личности ему все-таки удастся преодолеть страстным порывом веры. По Бердяеву, «преодоление раздвоения и объективации, выход из рабства миру объектов может быть назван пробуждением сверхсознания или высшего сознания» <...> «Дух есть начало синтезирующее, поддерживающее единство личности. <...> Человек должен все время совершать творческий акт в отношении к самому себе.

В этом творческом акте происходит самосозидание личности» [19].

Творческий акт самосозидания и очищения совершается героем андреевской трагедии в финальной сцене пожара в замке и самосожжения.

Исследователями подмечено, что у драмы Андреева угадывается двойной смысл – исторический и экзистенциальный: трагедия индивидуального сознания и трагедия революции [20].

Исторический смысл драмы можно понять в свете эсхатологии Н. А. Бердяева: «История есть борьба противоположных начал, и в ней не все

удается. В ней нарастает не только добро, но и зло, потому история должна кончиться» [21]. Парадоксальные совпадения обнаруживаются в образно-тематическом комплексе пьесы «Черные маски» и в суждениях Н. Бердяева об истории, если приложить их к оценке русской революции.

По Бердяеву, история есть трагедия. Или трагикомедия. В работе «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого» философ размышлял: «Все осуществления в истории производят впечатление неудачи. <...> Не удалась все религии. Смешно говорить, что французская революция осуществила свободу, равенство и братство. Есть потрясающее несоответствие между революционерами-большевиками в подполье и ссылке и ими же в величии власти, в мундирах и орденах, во дворцах и посольствах и пр. <...> Так будет и с осуществлением социалистического царства» [22].

А в его итоговой книге «Самопознание» читаем: «Ленин философски и культурно был реакционер, человек страшно отсталый, он не был даже на высоте диалектики Маркса, прошедшего через германский идеализм. Это оказалось роковым для характера русской революции – революция совершила настоящий погром великой русской культуры. Интеллигенция совершила акт самоубийства...» [23]

Сравним с выдержками из позднего дневника и письма Леонида Андреева к Н. К. Рериху.

Запись от 20 августа [день] 1918 г.: «Да – все сказка о моем великодушном, доверчивом и благородном Лоренцо, который назвал гостей в свой светлый замок. Пожалуй, ни одна вещь так точно не дает существа Революции, как “Черные маски”: всех зовет Революция на свой светлый пир – и гибнет и гаснет в объятиях неведомых “масок”, этих холодных сгустков человеческой тьмы, не имеющих имени, не знающих ни Бога, ни Сатаны. “Лоренцо – вассал Сатаны!”... Какая страшная участь для того, кто никогда не имел в сердце змея!» [24].

Из письма Н. К. Рериху от 3–4 сентября 1919 г.:

«<...> О “Черных масках”. Только в дни революции я понял, что это не только трагедия личности, а и трагедия целой революции, ее подлинный печальный лик. Вот она, Революция, зажегшая огни среди мрака и ждущая званых на свой пир. Вот она, окруженная зваными... или незваными? Кто эти маски? Черновы? Ленины? Но они еще знают Сатану. А вот и они, частицы великой человеческой мглы, от которых гаснут светильники. Ползут отовсюду, свет им не светит, огонь их не согревает и даже Сатаны они не знают. Черные маски. И гибель благородного Лоренцо. Да! Можно, пользуясь цитатами, провести полную аналогию. И как это случилось, что траге-

дия личности, какую была задумана эта пьеса, стала трагедией истории, революции? (курсив Л. Андреева. – Н. Б.) Тут много интересного...» [25]

Финал «Черных масок» тоже может быть объяснен в категориях экзистенциальной эсхатологии Н. А. Бердяева. Страдающая от утраты цельности личность должна пережить и процесс синтеза, очищения и обретения высшей духовной свободы. Этот процесс можно было воплотить в драме только символически, в мотиве пути к Богу через очистительное пламя пожара. По Бердяеву, «окончательно и в полноте Бог открывается лишь эсхатологически. Этому предшествует богооставленность, тоска, механизация и секуляризация истории, прохождение через безбожие» [26].

«Классическая культура хотела бы затвердения мира, между тем как мир должен быть расплавлен в огне. “Огонь пришел Я низвесть на землю и как желал бы, чтобы он уже возгорелся!” Эти слова были забыты в объективированном, охлажденном христианстве, – писал Н. Бердяев. – ...Эсхатологическое откровение и есть откровение в Духе и Истине, которое есть откровение вечное. Существует трагическое столкновение между Истиной и миром, чистая, не искаженная Истина сжигает мир» [27]

Разрешение «той великой загадки бытия, по которой на зов пламени приходит тьма – эти черные, холодные, ни Бога, ни Сатаны не ведающие существа, тени теней, начала начал» [28], приходит в момент торжества всепобеждающего огня. Вот как это отражено в последних ремарках трагедии: «Огонь заливают все. В разбитые окна, в разрушенные двери, среди черных клубов дыма показываются Черные маски. Видны их безуспешные старания проникнуть внутрь, их молчаливая борьба с огнем, легко и свободно отбрасывающим их. Вновь и вновь наступают они и, корчась от боли, прядают назад. <...> Черные маски исчезли. Грохот и рев торжествующего огня» (с. 395).

Финальный монолог героя полон романтического пафоса и экзистенциальной экспрессии:

ЛОРЕНЦО (*торжественно*). Приветствую вас, Синьор! Мой отец, когда я еще лежал в колыбели, прикосновением меча посвятил меня в рыцари Святого Духа – коснитесь же и Вы меня, Синьор, если я достоин Вашего прикосновения. (*Становится на колени*.) Но уверяю Вас, Синьор, это ведомо всем живущим в мире: у Лоренцо, герцога Спандары, нет в сердце змей» (с. 395).

Итак, драма Л. Андреева «Черные маски» может быть признана сущностно значимой и подлинно экзистенциалистской по тематико-проблемному комплексу и экспрессионистской по стилю и образности. «Экзистенциальная фило-

софия есть прежде всего философия, на которой отпечатлевается экзистенциальность познающего философа, она экспрессивна» [29].

Необходимо учитывать, что философия экзистенциализма не может по природе своей образовывать последовательного философского направления как в научной, так и в художественной сфере. Именно в силу неповторимости бытийной сущности экзистенции она обогащается опытом каждого значимого художественного поиска, опытом каждого большого таланта. Поэтому экзистенциальный художественный опыт Леонида Андреева – прозаика и драматурга – обладает исключительной философской и художественной ценностью вследствие своей уникальной целостности и органичности.

Примечания

1. *Генералова Н. П.* Леонид Андреев и Николай Бердяев (К истории русского персонализма) // Русская литература. 1997. № 2. С. 40–54.
2. *Козьменко М. В.* Л. Н. Андреев (1871–1919) // История русской литературы конца XIX – начала XX века: в 2 т. Т. 1. М., 2007. 288 с.; *Краль Л.* Два взгляда на «самое загадочное произведение» Леонида Андреева // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2003. № 2. С. 118–134.
3. Литературное наследство. Т. 72. Горький и Леонид Андреев. Неизданная переписка. М., 1965. С. 540.
4. *Козьменко М. В.* Указ. соч.
5. *Волошин М.* Леонид Андреев и Федор Сологуб // Волошин М. Лики творчества. А., 1989. С. 444–445.
6. *Генералова Н. П.* Указ. соч.
7. *Михеичева Е. А.* О психологизме Леонида Андреева. М., 1994. 188 с.
8. *Бердяев Н.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyayev/berdn005.htm>
9. *Андреев Л. Н.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Рассказы; Пьесы. 1908–1910. М., 1994. С. 357. (Ссылки на этот том в тексте с указанием страниц.)
10. Там же.
11. Там же.
12. *Краль Л.* Указ. соч.
13. *Арсентьева Н. Н.* Проблема нравственного самосознания личности в творчестве Леонида Андреева // Леонид Андреев: Материалы и исследования. М., 2000. С. 175–195.
14. Там же. С. 184.
15. Цит. по: *Руднев А. П.* Комментарий // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Рассказы; Пьесы. 1908–1910. М., 1994. С. 647.
16. *Бердяев Н.* Указ. соч.
17. *Шестов Л.* Николай Бердяев (Гнозис и экзистенциальная философия) // Шестов Л. Сочинения. М., 1995. С. 386–420.
18. Там же. С. 402.
19. *Бердяев Н.* Указ. соч.
20. *Михеичева Е. А.* Указ. соч.; *Смирнова Л. А.* Андреев // Смирнова Л. А. Русская литература конца XIX – начала XX века. М., 2001. С. 183–210.
21. *Бердяев Н.* Указ. соч.
22. Там же.

23. *Бердяев Н.* Самопознание: Опыт философской автобиографии. СПб., 2007. С. 177.

24. Андреев Леонид. S.O.S.: Дневник (1914–1919); Письма (1917–1919); Статьи и интервью (1919); Воспоминания современников (1918–1919). М.; СПб., 1994. С. 133.

25. Андреев Леонид. S.O.S. ... С. 323–324.

26. *Бердяев Н.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого.

27. Там же.

28. Цит. по: *Руднев А. П.* Указ. соч. С. 647.

29. *Бердяев Н.* Сартр и судьба экзистенциализма // Истина и откровение. СПб., 1996. С. 133.

УДК 9(47.84)

Ю. В. Березина

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКИХ ПОСЕЛЕНЦЕВ В РОССИИ И В ВЕРХНЕКАМСКОМ РАЙОНЕ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье дается анализ социолингвистических процессов, произошедших в немецких языковых сообществах на территории России и Кировской области, а также приводится характеристика языка российских немцев Кировской области.

This article contains the analysis of the sociolinguistic processes in the German communities in Russia and in the Kirov-Region, also the principal language-characteristics of the Russian Germans in the Kirov-Region.

Ключевые слова: российские немцы, социолингвистика, экстралингвистические факторы, билингвизм, языковые контакты, языковые разновидности.

Keywords: Russian Germans, Sociolinguistics, extralinguistic factors, bilingualism, language contacts, language varieties.

Социолингвистическая характеристика является неотъемлемой составляющей комплексного подхода к описанию народных говоров.

Обратимся прежде к социолингвистическим процессам, произошедшим в среде российских немцев в историческом контексте, и проследим их динамику.

Поселенцы привезли с собой различные говоры родных местностей (Лотарингия, Пфальц, Гессен, Баден, Эльзас). При этом заселение происходило преимущественно крестьянами. Поселенцы из одной и той же местности, часто закрытые группы семей, совместно организовывали поселение, поэтому основанные места, как правило, имели особую диалектную характеристику, которая была обусловлена языковыми компонен-

БЕРЕЗИНА Юлия Валерьевна – ассистент кафедры лингвистики и перевода ВятГГУ
© Березина Ю. В., 2009

тами поселенцев. С другой стороны, результатом контактов и миграционных движений было определенное развитие как смешение и сглаживание говоров, которые представляют самобытные новшества внутри языка поволжских немцев. Так возникла сложная языковая ситуация из-за различных типов родных диалектов и наплавающихся на них процессов сглаживания и смешения [1].

Родным языком немецких колонистов, поселившихся на европейской части России в XVIII–XIX вв., был диалект, употреблявшийся в семье, в повседневном общении в своей среде [2]. При этом, в зависимости от происхождения поселенцев из той или иной местности Германии, диалекты не только различались от села к селу, но и не достигали за 150 лет однородности внутри самих сельских общин: некоторые особенности – фонетические, морфологические, словообразовательные, лексические – сохранялись в отдельных семьях, поддерживаясь на идиолектном подуровне и не растворяясь в общем диалектном пространстве [3].

Помимо диалекта поселенцы в большинстве случаев владели диалектно окрашенным немецким литературным языком, который проникал в деревню через школу, церковь, книги, и русским языком, проводником которого тоже являлась школа, а также, естественно, общение с соседями.

Уровень владения литературным немецким и русским языками был различным [4]. Русское влияние в области языка стало сказываться с первых лет проживания немцев на российской территории и ограничивалось почти исключительно лексической сферой: от своих соседей немцы заимствовали названия предметов домашнего обихода и других реалий, с которыми они впервые познакомились на новой родине [5].

В конце XIX в. наблюдается вытеснение стандартного немецкого языка из сферы официального общения, что явилось следствием крупномасштабной политики по русификации немецких сел. Для немецких колоний это означало стагнацию языковой традиции. Хотя тонкая прослойка интеллигенции и владела немецким литературным, в качестве языка повседневного общения использовался только диалект. Это привело к тому, что немецкие диалекты в России развивались практически без «прикрытия» со стороны стандартного варианта [6].

После революции в Республике Немцев Поволжья русский язык, игравший до этого незначительную роль среди всех вариантов общения, получает статус языка межкультурной коммуникации [7], начинается активный процесс создания «пролетарского немецкого литературного языка». Это начинание продержалось не долго. Вскоре немецкий как язык преподавания был запрещен [8].

Далее, престиж немецкого языка в России упал так сильно в связи со Второй мировой войной, что многие немцы долгие годы не решались на нем говорить. Ликвидация АССР НП, депортация и рассеивание немецкого населения означали уничтожение области компактного проживания немцев, лишение их национальной формы государственности, собственного городского центра, возможности получать образование на родном языке и т. д. Все это повлекло за собой глубочайший кризис немецкого языка, радикальное изменение его статуса и условий функционирования [9].

Война провела, по сути, своеобразную границу, разделившую две эпохи существования немецких говоров в России, и обозначила переход от относительно стабильного постепенного количественного развития немецких говоров до идущей вслед быстрой смены одной качественной трансформации за другой. Начиная с 40-х годов немецкие говоры сдают ведущие позиции и отесняются на задний план преимущественно русским языком во всех сферах использования. Сужается и география их использования.

Что касается периода до 40-х гг., то немецкие говоры были «законсервированы», отличались достаточно низкой общей продуктивностью. Языковое употребление было преимущественно узуальным; не существовало слишком резкого контраста между узуальным и окказиональным употреблением.

Последние же полвека отмечены высоким динамизмом языковых процессов, мощным всплеском языковой продуктивности, чьи проявления определенно обманчивы. Собственные резервы диалектов оказались исчерпанными, языковое развитие пошло по экстенсивному пути развития использования средств немецкого и русского инвентаря. Языковое употребление приобретает преимущественно окказиональный характер, разрыв между окказиональным и узуальным употреблением растет. Архаичные говоры не в состоянии отражать современную реальность. Это можно проследить в области лексики, а именно в присутствии большого количества заимствований. Современный стандартный язык никак не влияет на говоры, не происходит заимствований из литературного языка. Русский язык стал языком инноваций и языком образования, официальных отношений. Прогрессирующее влияние русского языка привело к усиливающемуся дисбалансу и постепенному «размыванию» всех подсистем диалекта: фонологической, морфологической, синтаксической; некоторые исследователи усматривают в этом даже «разрушение системы» [10].

Упомянутые языковые процессы тесно связаны с социальными процессами. К примеру, среди

всех поколений российских немцев нет единства и преемственности поколений. Сельская община практически исчезла. Второе и третье поколения российских немцев и некоторая часть первого утратили свой язык как показатель их этнической принадлежности, что ведет к кризису национальной идентичности. Однако, в отличие от языковой идентичности, этническая, культурная и конфессиональная идентичность ведут себя как величины более устойчивые. Это отражается в том, что немалое количество немцев в России ощущают себя немцами, не владея немецким языком.

Следующие социолингвистические описания базируются на интервью с немцами, проживающими в Кировской области с 40-х гг. постоянно. Все они называют немецкий язык своим родным языком, который усвоили в раннем детстве в семье. Опрашиваемым немцам предлагалось ответить на вопросы демографического и социолингвистического характера, которые преследовали цель получить и обобщить данные относительно фактов демографического характера:

- 1) география расселения и численность лиц немецкой национальности;
- 2) их возрастной состав;
- 3) происхождение;
- 4) образование (в частности, возможность/невозможность обучения в национальной школе с преподаванием на немецком языке или преподаванием немецкого языка как родного);
- 5) характер браков (чистый в этническом отношении или смешанный).

Социолингвистическая характеристика говорящего (группы говорящих) включала в себя, прежде всего, две задачи: установление языковой компетенции говорящего (говорящих) и установление его (их) языкового поведения [11].

В основе анализа языковой компетенции лежит так называемая «лингвистическая биография» этнических немцев Верхнекамского района. В данной работе к анализу представлена старшая возрастная группа (группа 1), т. е. этнические немцы, родившиеся до 1937 г. Респонденты этой группы имели возможность изучать немецкий язык с раннего детства в семье. Подавляющее большинство училось в национальной школе. Немецкий изучался и имел статус родного языка. Срок обучения в школе у опрашиваемых немцев разнился от 1 года до 7 лет. Стоит напомнить, что Республика Немцев Поволжья прекратила существование в 1941 г., и некоторые немцы, родившиеся после 1930 г., все же в немецкой национальной школе не обучались. Возраст опрашиваемых немцев имеет большое значение, поскольку ими было получено прочное «языковое воспитание» с детства в семье.

Иными словами, этнические немцы, отнесенные к старшей возрастной группе, выбранной для пристального исследования, изучили немецкий в семье с рождения и большая часть продолжила изучать его в немецкой школе. Данный факт считается показателем высокого уровня языковой компетенции. Степень владения родным языком у немцев Верхнекамского района ими самими оценивается как удовлетворительная в большинстве случаев. Все респонденты общаются друг с другом, по их оценке, на литературном немецком языке, так, как их учили в школе. Двое из них сообщили и продемонстрировали, что употребляют в общении с родственниками родной диалект (в данном случае Plattdeutsch), а с остальными немцами используется «школьный немецкий язык» [12]. Но и депортация, неприятные эмоции, запрет использовать немецкий язык для общения, русскоговорящее окружение, ведущая роль русского языка как административного колоссально – все это повлияло на российских немцев и данной возрастной группы, живущих в Верхнекамском районе. Некоторые отказываются говорить по-немецки, ссылаются на возраст, плохую память, стесняются. Но немецкая речь понимается всеми представителями старшей возрастной группы, даже не участвующими в беседах. Языковое поведение теснейшим образом также обусловлено лингвистической биографией, определяющей уровень языковой компетенции, и прежде всего языковым воспитанием. Помимо способности использовать знания языка необходимо учитывать и возможность/невозможность применить это знание, т. е. возможность или невозможность осуществить повседневное общение на немецком языке или его диалекте [13]. Результаты бесед показали, что большинство информантов старшей возрастной группы использует в общении немецкий язык, совсем небольшая часть общается на диалекте только с родственниками, владеющими данным диалектом. Остальные немцы – отдельные представители старшей группы, а также средняя и младшая группы – используют русский язык во всех сферах общения. Немецкий язык занимает область внутрисемейного общения, общения со сверстниками, соседями, родственниками, друзьями – немцами, т.е. внутри старшей группы. Хорошее владение языком, знание и возможность изучения родного языка как необходимые факторы компетенции высокого уровня, а также возможность применения знания родного языка зависят от социально-политических ситуаций, в которых оказывается та или иная этническая общность. Что касается этнических немцев бывшего Советского Союза, то у старшего поколения этой этнической общности были обе названные выше возможности, осуществление которых обеспечивалось су-

ществованием немецкой государственности – Республики Немцев Поволжья и национальных районов в пределах европейской части бывшего СССР. Для последующих поколений этнических немцев возможности изучения и применения родного языка резко ограничены [14] или совсем отсутствуют.

Если говорить о языковой политике, то в данном районе, да и во всей Кировской области, нет школ с углубленным преподаванием немецкого языка, не говоря о школах с классами преподавания немецкого как родного. Немецкоязычная пресса, радио- и телевидение отсутствуют. Контакты с Германией присутствуют, но только на уровне родственного общения, чаще в письмах. Русский язык господствует, вытесняя и без того исчезающий даже из внутрисемейного употребления немецкий.

Индикаторами вытеснения одного языка другим, по У. Бернерт-Фюрст, могут служить следующие параметры: «а) изменения дистрибуции языков в коммуникативных ситуациях; б) различное использование языков представителями разных поколений; в) изменения в использовании языка для социализации детей в семье; г) асимметричная дистрибуция языкового сознания (например, негативное отношение к языку меньшинства)» [15].

Русский перестает быть языком только административных, официальных контактов и связей с «внешним миром». Радиус его употребления неуклонно растет, он проник уже и в семейный круг. Кроме того, русский язык обслуживает сферу письма и чтения: имеет место переписка на русском языке между членами семьи и друзьями, владеющими немецкими говорами.

Немецкий язык существует на территории России как язык немецких поселенцев. Немецкие говоры Кировской области представлены идиолектами их носителей, образующими систему, посредством которой строится общение. Говоры рассматриваются как особая разновидность, сформировавшаяся вследствие специфических событий исторического и социального характера. Они представляют значительную неотъемлемую часть представленных к языковому изучению поселков. В рамках стратного деления мы не можем обозначить анализируемые вариации (немецкие говоры Верхнекамского района Кировской области) как стандартный немецкий язык, хотя они являются общепонятными для носителей немецкого литературного языка. Функционально говоры близки к просторечию, поскольку существуют в устной форме как народный язык, пространство их существования не кодифицировано, при общем анализе они приобретают характер надрегиональной наддиалектной формации. Возможным является определение гово-

ров как локально окрашенного литературного немецкого языка. Но наличие спорных моментов делает и это определение не очень точным. Если изучаемые вариации и являются локально окрашенным стандартом немецкого языка (Hochdeutsch), то это локально окрашенный стандарт особого типа. Об этом свидетельствуют исследования Н. Беренд. Стандарт немецкого языка в Германии в своей письменной и устной формах во многом отличается от стандарта (Hochdeutsch), который распространен в России [16]. До времени депортации большинство переселенных в Кировскую область российских немцев владело одним из диалектов немецкого языка в разговорной форме и локально окрашенным литературным языком. Стандарт немецкого языка они непосредственно изучили в немецкой школе. Но после депортации немецкий стандарт не регламентировался никакими нормами. Немецкое языковое сообщество развивалось в отрыве от основного этнического массива, а после войны связь с Германией и вовсе прекратилась. С ликвидацией языковых островов как центров культуры и образования прекратилось руководство нормой развития языка, законами и правилами. Новшества, появляющиеся в немецком языке за два столетия в Германии, едва ли касались языка российских немцев.

Более того, немецкий литературный язык стал снова языком преподавания лишь после революции, когда началось целенаправленное улучшение обучения на немецком литературном языке. Он приобретался в школе. Интенсивность приобретения варьировалась от региона к региону, от села к селу. Диалект же был самым важным средством коммуникации, приобретался в семейном окружении, выполнял роль родного и первичного языка. К тому же необходимо уделить особое внимание, что на протяжении всего существования немецких поселений в России, да и на Украине, происходил процесс нивелирования, унификации диалектов в большинстве случаев. Этот процесс происходил без влияния русского языка. Немецкое языковое сообщество до периода депортации было одноязычным. С 40-х гг. нивелирование диалектов продолжается, усиливается только теперь под всеохватывающим влиянием русского языка, который, в первую очередь, в силу политических причин выступил одним из своеобразных «разрушителей» немецких говоров в России на данном историческом этапе. К тому же язык, который опрашиваемые дикторы выучили в немецкой школе и на котором они общались с большинством немцев из других регионов, наиболее ясно сохраняется в памяти, чем диалект, который они использовали в общении с родителями и более старшим поколением много десятилетий назад. Иначе говоря, особый тип

литературного немецкого языка и отсюда его локально окрашенной разновидности обусловлен 1) контактом с русским языком и 2) исходной диалектной основой. Локально окрашенный стандарт немецкого языка как присутствующая в данном районе языковая вариация является в этом районе определяющей. Этнические немцы в Верхнекамском районе живут компактно, но не образуют замкнутого коллектива в территориальном, языковом, культурном и экономическом плане, поэтому мы не будем применять термин «диалект». Диалект на данном этапе развития говоров не присутствует в чистом виде. Он лишь является основой развития изучаемых говоров, составляет диахроническую базу. Имея традиционно двойственную природу, диалект развивался в говорах в двух противоположных направлениях [17]. Исчезая, он все равно выступает в стандартном языке как проявление разговорной речи. Больше всего в нашем случае такое развитие в немецкой диатопической системе нашло свое проявление на уровне фонетики. Здесь происходит одностороннее воздействие диалекта на стандарт. Локально окрашенный немецкий литературный язык стал основным языком общения российских немцев этих поселков, например, из-за желания быть понятым у как можно большего числа собеседников, из-за смерти более старшего поколения и из-за большего снижения престижа диалектов, особенно в XX в. Владение диалектом всегда предполагает наличие четкой языковой самоидентификации, территориальной этнической принадлежности. Говорить о территориальном варьировании языка по примеру ареальной географической идентификации в Германии в случае с российскими немцами нельзя. Точно определить первичную автохтонную языковую отнесенность, идентификацию невозможно. Можно лишь в общих чертах определить более или менее актуальную принадлежность языковых групп. Знания о регионах происхождения в Германии постепенно исчезли, поэтому отсутствие точной самоидентификации не дает нам право назвать представленные вариации диалектами. В настоящее время в Кировской области немецкие говоры представлены на уровне идиолектов, близких к локально окрашенному литературному немецкому языку, признаки которых восходят в области фонетики либо к северному, либо к южному диалектному ареалу по степени преобладания и соотношения между собой в речи каждого отдельного носителя.

Немецкая этническая группа рассеяна среди русскоязычного населения во всем Верхнекамском районе. Этнические немцы происходят из разных регионов Украины и России. Их говоры имеют различные диалектные основы, как южного, так и северного типов. Однозначной еди-

ной языковой общности немцы этого района не образуют. Они являются носителями локально окрашенного немецкого литературного языка особого типа, представленного только в России, появившегося и существовавшего в связи со специфическими социально-историческими событиями. Данная разновидность индивидуальна. Соотношение преобладания/отсутствия диалектных проявлений в области фонетики неравномерно в речи каждого информанта. Здесь мы говорим о том, что немецкие поселенцы являются носителями индивидуальных языковых вариаций. Для выведения системы в работе каждую анализируемую индивидуальную вариацию целесообразнее обозначить как идиолект – наименьшую единицу абстракции, которые в комплексе формируют сложную систему, отличающуюся прежде всего фонетическим разнообразием. Данная система как совокупность идиолектов обозначается нами как общий основной говор российских немцев Кировской области или как равноценное в форме множественного числа понятие «говоры российских немцев Кировской области», в качестве высшей единицы абстракции.

С. В. Смирницкая и М. А. Баротов описывают социальную стратификацию комплекса разновидностей языков, входящих в языковую компетенцию этнических немцев, изучаемого ими лингвистически Худжанского района Таджикистана [18]. Обратимся к этой модели относительно языковой компетенции этнических немцев Верхнекамского района Кировской области. Вершина стратификационной пирамиды занята русским литературным языком. Средний пласт занимает общинно-разговорный русский язык и локально окрашенный немецкий литературный язык особого типа. Основание занимают редкие случаи диалектного общения (Plattdeutsch), зафиксированные на цифровую пленку, но нами в данной работе не рассматриваются. Русский язык играет ведущую роль, вытесняет, а в некоторых случаях вытеснил немецкий язык даже из внутрисемейного общения. Характер немецко-русского двуязычия является массовым на данном историческом этапе. Являясь этническим меньшинством, живущим в иноязычном окружении, российские немцы Кировской области – безусловные билингвы.

Таким образом, идиолекты в общении используют только представители старшего поколения. Их употребление ограничено в разговорах на определенные темы в связи с дефицитом лексики. Вообще, профессиональная активность, вероятно, как следствие полученного за пределами родных немецких сел образования, способствовала неизменно переходу к русскому языку.

Русский язык перестал быть языком административных, официальных контактов и связей. Радиус его употребления растет все больше, про-

никая и в семейный круг, обслуживая сферу семьи, письма и чтения.

Таким образом, языковая ситуация в Верхнекамском районе имеет нарастающую тенденцию в предпочтении использования русского языка немецкому и характеризуется закончившимся переходом от субординативного билингвизма к координативному. Главным хранителем немецких говоров в Верхнекамском районе пока еще остается семья, но только старшие ее представители.

Примечания

1. Berend N. Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr, 1998. P. 5.

2. Жирмунский В. М. Проблемы переселенческой диалектологии // Общее и германское языкознание. Л.: Наука, 1976. С. 491.

3. Дингес Г. К изучению говоров Поволжских немцев (Результаты, задачи, методы) // Отдельные отписки из журнала «Учёные записки» Саратовского государственного университета. Саратов: Саргублит, 1925. Т. 4. Вып. 3. С. 2.

4. Schirmunski V. M. Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten // Germanisch-romanische Monatsschrift. 1930. Jg. 18, N. 3/4. P. 114–115.

5. Жирмунский В. М. Указ. соч. С. 492.

6. Серых Ю. В. Звуковой строй и акустическое качество ударного вокализма южногессенского (са-

маркинского) немецкого островного говора на Алтае: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1996. С. 35.

7. Berend N. Op. cit. P. 10.

8. Berend N. Sprachinseldialekte in Auflösung // Nina Berend, Klaus J. Mattheier (Hrsg.). Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt am Main: Lang, 1994. P. 320.

9. Серых Ю. В. Указ. соч. С. 36.

10. Дульзон А. П. Проблема скрещения диалектов по материалам языка немцев Поволжья // Известия АН СССР. отд. литер. и языка. М.: Изд-во АН СССР, 1941. № 3. С. 93; Серых Ю. В. Указ. соч. С. 37.

11. Hilkes P. Deutsche in der Sowjetunion: Sprachkompetenz und Sprachverhalten // Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. 2. 1989. Bd. 99. P. 134.

12. Смирницкая С. В. Труды по германистике и истории языкознания. СПб.: Наука, 2002. С. 175.

13. Там же.

14. Там же. С. 177.

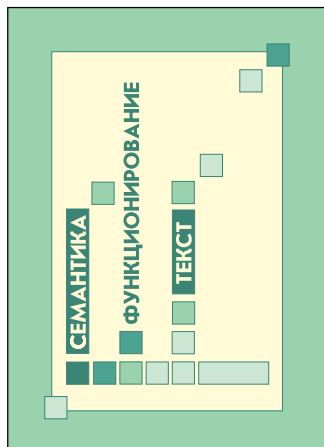
15. Bärnert-Fürst U. Conservation and Displacement Processes of the German Language in the Speech Community of Panambi, Rio Grande do Sul, Brazil // Nina Berend, Klaus J. Mattheier (Hrsg.). Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt am Main: Lang, 1994. P. 274.

16. Berend N. Op. cit. P. 23.

17. Бухаров В. М. Варианты норм произношения современного немецкого литературного языка. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 1995. С. 55.

18. Смирницкая С. В. Указ. соч. С. 186.

НОВЫЕ КНИГИ



Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов с международным участием. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 252 с.

Настоящий выпуск сборника «Семантика. Функционирование. Текст» включает статьи 41 автора из разных городов России (Москва, Казани, Нижнего Новгорода, Екатеринбург, Новосибирска, Пензы, Тамбова, Тулы, Ярославля, Самары, Череповца, Елабуги, Краснодара, Оренбурга, Петропавловска-Камчатского, Астрахани, Ижевска, Саранска, Кирова), а также работы зарубежных коллег из Польши и Украины. В сборнике рассматривается широкий круг вопросов, связанных с анализом слова в художественном тексте, с проблемами категоризации и концептуализации языковых единиц; обсуждаются проблемы лексикографии, источниковедения, истории языка и диалектологии; представлен раздел о языке как средстве коммуникативного взаимодействия людей.

Сборник адресован всем тем, кто интересуется проблемами языка.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.3

О. В. Коршунова

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье раскрываются основные положения концепции обучения в сельской школе, которым необходимо следовать учителю для организации профессиональной деятельности в режиме интегративно-дифференцированного подхода. Приводятся результаты апробации концепции в обучении сельских школьников.

The article deals with the main principles of didactic concept in rural school which teacher should follow to organise professional activity in the context of integrative-differentiative approach. Approbation results of the conception in teaching rural students are presented.

Ключевые слова: сельская школа, интегративно-дифференцированный подход к обучению сельских школьников, качество обучения, познавательная и социальная компетентности, качества личности.

Keywords: rural school, integrative-differentiative approach in teaching rural students, quality of teaching, cognitive and social competencies, individual attributes.

Актуальность разработанной концепции определяется рядом тенденций, выявленных на основании анализа исследований по проблемам обучения в сельских школах, результатов деятельности сельских школ в условиях современной социально-экономической ситуации, наблюдений практики обучения в них. Такими тенденциями являются: возрастание социальной и культурной миссии местной школы в сельском микросоциуме и усиление в связи с этим интегративных тенденций в жизнедеятельности сельских школ; усиление функции психологической поддержки сельской школой своих учеников и других жителей села, психологизация образовательного процесса (дифференциация) [1; 2]; снижение общего количества сельских школ вследствие реструктуризации, превращение большей их части в малочисленные и малокомплектные [1–4]; устаревание и отсутствие обновления материаль-

но-технической базы сельских учебных заведений [1; 2]; снижение качества и эффективности образования в сельских школах (по данным Единого государственного экзамена и независимых тестирований) по сравнению с выпускниками городских школ [4]; усиление проблем в кадровом обеспечении (значительная часть учителей-неспециалистов, многопредметность преподавания) [1; 6; 7]; устаревание и несоответствие требованиям дня учебно-методического обеспечения (особенно с позиций профильного обучения) и возникающая в связи с этим необходимость разработки новых технологий и методических материалов [1–4; 8; 9]; постепенное «включение» сельских школ в процесс профилизации обучения (предпочтение – универсальному, физико-математическому профилям); реализация профильного обучения по модели внутришкольной профилизации (индивидуальные учебные планы и программы, урочневая, элективная дифференциация) [4; 9; 10]; высокие миграционные настроения среди учащейся сельской молодежи и возникающая в связи с этим необходимость проведения в обучении мер по формированию фермерских черт личности, обеспечивающих жизнь по принципу «где родился, там и пригодился»; введение в канву предмета соответствующих элементов содержания (интеграция) [2; 4].

Исходя из обозначенных выше характерных для современного этапа развития сельской школы тенденций, заключаем, что сельская школа требует совершенствования финансово-экономического, нормативно-правового, материально-технического аспектов её деятельности, а также систем информатизации, структуры общеобразовательных учреждений, содержания образования, работы педагогических кадров и их подготовки, управления развитием школы, т. е. системного преобразования.

Попыткой системного инновационного изменения дидактического процесса сельской школы является реализация концепции интегративно-дифференцированного подхода, основные дидактические принципы которой представлены ниже. Концепция направлена на повышение качества обучения сельских школьников. В связи с тем, что однозначное понимание данной категории в современной педагогической теории отсутствует, поясним авторскую позицию в интерпретации данного понятия. Считаем, что качество обучения сельских школьников возможно опре-

КОРШУНОВА Ольга Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре дидактики физики и математики ВятГГУ
© Коршунова О. В., 2009

делить через развитие ключевых компетентностей, прежде всего познавательной и социальной:

- познавательная компетентность с достаточной полнотой может быть определена через такие показатели, как уровень сформированности самостоятельности, мотивации обучения, познавательного интереса, качество обученности по предмету, уровень обобщённых познавательных умений, качество решения надпредметных задач;

- социальная компетентность выражается через уровень сформированности таких качеств личности, как ответственность, организованность, трудолюбие, и связывается с ощущением сельским школьником себя как гражданина и субъекта сельского социума, будущего хозяина земли.

Совокупность идей и теоретических утверждений, составляющих концепцию, сводится к следующим основным положениям:

1. Образование всегда являлось и является «зеркалом» общественного развития, следовательно, его сфера отражает все происходящие экономические, социально-политические, культурные и научные процессы, а значит, *появляется необходимость учета и продуктивного применения единства глобальных феноменов – интеграции и дифференциации, которыми характеризуется современное состояние цивилизации и развитие всех сфер деятельности социума.*

2. *Реализация единства интеграции и дифференциации в процессе обучения в сельской школе возможна при использовании совокупности методологических подходов (антиномического, системно-синергетического, деятельностного, интегративного, дифференцированного, технологического).*

3. *Обучение предмету в сельской школе подчинено ряду специфических условий, являющихся дифференцирующими факторами по отношению к проявлению дидактических и частнометодических закономерностей.*

4. *Ориентацию преподавания на личность, развитие её компетентностей (прежде всего, познавательной и социальной) в современных условиях обучения в сельских школах можно обеспечить:*

- изучением и последующим учетом психолого-педагогических особенностей учеников (в частности, когнитивного стиля) [2];

- активным и постоянным включением учащихся в учебную деятельность путем интегрирования элементов технологий уровневого, модульного обучения и технологии индивидуализации на основе учета когнитивных стилей учеников по полярностям «интегральность-дифференциальность», а также учета специфических условий преподавания предмета в сельских общеобразовательных учреждениях. При этом важным фактором реализации приоритетных для сельской

школы технологий является их персональность, т. е. зависимость от личностных особенностей как обучающихся, так и учителя, организующего учебный процесс;

- разработкой обширного комплекса методических рекомендаций, созданием новых учебных программ и дидактических материалов, ориентированных на наиболее распространенные типы групп учащихся по сходному когнитивному стилю, индивидуальному опыту, а также реализующих комплексную технологию обучения на основе интегративно-дифференцированного подхода [2], имеющую аккумуляционный характер по отношению к трем приоритетным для сельских школ и обозначенным выше технологиям.

Данные идеи трансформируются в совокупность принципов *гармонизации; системности; учета ряда специфических условий (факторов) обучения в сельской школе; технологичности с учетом фактора персональности* [4; 11, с. 195].

Принцип гармонизации является воплощением идеи динамического равновесия или соединения антиномических крайностей. Он предполагает гармоническое сосуществование дифференциации и интеграции, характерных для обучения в сельской школе и выражающихся через антиномические «пары»: интегративного и дифференцированного подходов; вариативности и инвариантности как характеристик дидактических компонентов. Реализуя принцип гармонизации, педагог осуществляет следующие *действия*:

- в качестве мировоззренческой позиции и методологической основы выбирает идею признания единства интеграции и дифференциации во всех процессах действительности, в том числе и в процессе обучения в сельской школе;

- определяет общие задачи обучения предмету на определенный период (учебный год, четверть, система уроков, урок), которые выступают в качестве основы объединения детей одного класса или школьников разновозрастного коллектива (интеграция задач); конкретизирует задачи для каждого школьника из классной группы или для каждой возрастной группы из разновозрастного объединения обучающихся (дифференциация задач по трем уровням сложности);

- определяет задачи для реализации внутрипредметной и межпредметной интеграции, предполагающей обеспечение преемственности в формировании общих понятий, в изучении законов и теорий; единой интерпретации одних и тех же изучаемых разными предметами дидактических единиц; общих подходов к формированию умений и навыков учебного труда у обучающихся; условий для активного применения и углубления знаний, полученных при изучении других дисциплин; раскрытия взаимосвязи явлений природы, изучаемых разными науками; иллюстрации

общности методов исследования, применяемых в различных науках; выполнения упражнений, требующих комплексного применения знаний из различных дисциплин; устранения дублирования в изучении тех или иных вопросов на занятиях по различным предметам; систематизации и обобщения знаний, полученных школьниками при изучении различных дисциплин. При этом учитель четко выделяет задачи по изучению предметного дифференцированного курса, обеспечивающие усвоение именно данного учебного предмета, его специфического содержания, методов исследования, теорий, законов, категорий и понятий;

– с учетом общих задач отбирает в содержании материала те знания и учебные действия, которые доступны всем обучающимся в классном (или разновозрастном) коллективе, а также те дидактические элементы, которые по силам лишь отдельным обучающимся (группам) класса (или разновозрастного коллектива). При этом формируется трехуровневое содержание предмета, соответствующее трем (в соответствии с Концепцией профильного обучения) профилям обучения в сельской школе – гуманитарному, универсальному и физико-математическому. В случае организации обучения в разновозрастном коллективе выявляются знания и учебные действия, которые могут усваиваться одновременно учащимися всех возрастных групп и только младшими (вопросы уже непривлекательны для взрослых) или старшими школьниками группы (дидактические единицы непосильны для младших);

– в содержание предмета, определяемое Федеральным компонентом Государственного стандарта для выбранного уровня изучения дисциплины (базового или профильного), интегрирует элементы сельскохозяйственного, природного, краеведческого, экологического, связанного с формированием ценностных установок хозяина земли характера;

– с учетом задач и соответствующего содержания определяет сочетание способов совместной и индивидуальной работы, обусловленное возрастными особенностями школьников, особенностями их межличностных отношений, психологической совместимости, вариативностью представленности типов когнитивных стратегий (стилей) в классе или разновозрастной группе, что детерминирует приоритетные способы восприятия учебной информации обучающимися. На основе выявления карты когнитивных стилей для каждого конкретного случая организует грамотное сочетание индуктивных и дедуктивных методов изложения учебного содержания предмета, создает условия для выбора каждым школьником наиболее комфортного для него метода познания и проведения рассуждений либо в режиме индукции, либо дедукции; решает вопрос по

организации вариантов «линейного» или «паутинного» обучения в зависимости от наличия различных типов когнитивных стилей у учащихся класса или разновозрастного коллектива;

– с учетом задач и соответствующего содержания определяет формы организации и контроля учебно-познавательной деятельности в классном (или разновозрастном) коллективе школьников. Организовать совместную деятельность детей даже в рамках одного класса в условиях сельской школы – очень сложная проблема, не говоря уже об организации деятельности школьников в разновозрастных коллективах. Очень важно при этом суметь показать школьникам полезность как совместной деятельности для всего класса и отдельных школьников (или групп), так и при обеспечении условий присвоения общей цели помочь найти каждому школьнику личностный смысл его деятельности и его личных успехов, раскрыть значимость действий каждого ученика для достижения общего результата. Необходимым условием продуктивной организации совместной и индивидуальной деятельности является обеспечение динамики количественного и качественного состава микрогрупп в классном коллективе (или разновозрастном сообществе), сменяемости ролевых позиций школьников;

– организует образование школьника на обязательных учебных занятиях таким образом, чтобы при этом создавались предпосылки для самообразования обучающегося: школьник ставится в условия «добровольного принуждения», на основе которого появляется желание к расширению своих знаний, овладению новыми способами действий и др.; т. е. обязательное обучение должно способствовать самообучению и «провоцировать» его; оказывает помощь в организации самообразования каждому ученику, в том числе и в рамках внеурочной деятельности (на внеклассных мероприятиях).

Принцип системности означает системный подход к проектированию, реализации и рефлексии единства интеграции и дифференциации в процессе обучения в сельской школе, что обеспечивается совокупным, взаимодополняющим использованием методологических подходов к обучению – системного, антиномического, интегративного, дифференцированного, деятельностного, технологического. Реализация данного принципа предполагает:

– рассмотрение личности сельского школьника, процесса его обучения, сельской школы как сложных, открытых систем, являющихся, в свою очередь, подсистемами ещё более сложных образований. Важно установление определенных разумных взаимодействий, динамического равновесия между интра- и интеркомпонентами дан-

ных систем; рассмотрение в качестве системообразующего фактора идеи единства процессов интеграции и дифференциации в механизмах функционирования систем как целого и отдельных взаимосвязанных компонентов;

– рассмотрение в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения формирование личностных качеств (на основе знаний, умений, навыков, функциональной подготовленности к выполнению определенных видов деятельности): а) направленности на понимание сущности периода, переживаемого агропромышленным комплексом, как переходного к рыночному варианту, восприятие подлинных ценностей крестьянства, уважение к труженикам на земле; б) общественной активности, творческих способностей и умений, воли, эмоциональности; в) черт характера – организованности, ответственности, самостоятельности, трудолюбия, инициативности и др.;

– стремление к выявлению и формированию личности, уникальной человеческой индивидуальности, выработке индивидуального стиля учебной деятельности на основе учета типа когнитивного стиля, развитию лучших черт и нейтрализации негативных индивидуальных проявлений каждого ученика;

– направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества;

– точное инструментальное управление учебным процессом, позволяющее отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов;

– единое комплексное планирование и осуществление в каждом из основных направлений учебной и внеучебной деятельности целого набора (системы) образовательных, воспитательных и развивающих задач, поиск эффективных форм интеграции дидактических компонентов;

– стремление к достижению максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат времени и сил обучаемых и педагогов;

– обеспечение права свободного выбора обучающимся индивидуальной траектории движения в пространстве предмета за счет применения а) уровней дифференциации, ориентированных на гуманитарный, универсальный и физико-математический профили, б) построения обучения с учетом стилевых особенностей школьника, что способствует созданию индивидуальных психологически комфортных условий учения (воспри-

ятия учебной информации из окружающего мира), в) модульной организации обучения, обеспечивающей индивидуальный темп и порядок усвоения учебного материала;

– нахождение разумной меры между внешним (главный – учитель) и внутренним (главный – ученик) способами управления деятельностью обучающихся систем (субъектов);

– применение в учебном процессе системы многоуровневых задач интегративного характера (ситуационных заданий), служащих специфическим приемом одновременной реализации идей профильного обучения в сельской школе и единства интеграции-дифференциации в обучении;

– применение в учебном процессе сельской школы системы элективных курсов (в рамках предпрофильной и профильной подготовки), построенных по принципу сочетания многоуровневости и включения элементов межпредметного (полидисциплинарного) характера на примерах из области сельскохозяйственного, природного, краеведческого, экологического характера;

– применение для обучения предмету учебно-методического комплекса, построенного на принципе наличия стержневой объединяющей идеи – единства и равноправности интеграции и дифференциации в обучении, а также отражающего все компоненты дидактической системы в соответствующих составляющих комплекса: цели-результаты, содержание, механизмы усвоения содержания. Наличие в структуре компонентов комплекса *вариативной* (индивидуальное содержание обучения сельского школьника, учитывающее когнитивные особенности обучаемого и обязательно включающее специфическую составляющую, связанную с особенностями окружения сельской школы) и *инвариантной* (элементы Государственного стандарта) частей.

Принцип учета ряда специфических факторов образования в сельской школе является отражением групп социально-экономических, природных, психолого-педагогических, организационно-управленческих, личностно-культурологических особенностей образовательной среды сельского учебного заведения. Данный принцип требует выстраивания обучения таким образом, чтобы специфические условия образовательной среды сельской школы были трансформированы в факторы, способствующие обновлению целей, вариативного содержания, методов, приемов, средств обучения в соответствии с запросами современного социума и потребителей образовательных услуг на селе – самого школьника и его родителей.

В связи с этим педагог должен:

– знать специфику обучения в сельской школе (условия, характеризующие *информационный, психологический и кибернетический (связанный*

с вопросами педагогического управления) компоненты процесса обучения);

– использовать многопредметность как положительный фактор, стремясь качественно осуществлять вертикальную и горизонтальную интеграцию предмета с дисциплинами своей и других образовательных областей, а также – для обеспечения целостного подхода к рассмотрению объекта (явления) в комплексе его различных свойств;

– обогащать содержание предметного курса элементами сельскохозяйственного, природного, краеведческого, экологического характера за счет близости к природе и сельскохозяйственному производству. На основе этого формировать индивидуальные признаки ключевых компетенций сельского школьника (в первую очередь, познавательной и социальной);

– изыскивать возможности получения доступа к новым методическим идеям и новым содержательным элементам (в том числе и дополнительным) по предмету и соответствующей образовательной области для обучающихся;

– способствовать развитию новых образовательных функций у современной сельской школы (психолого-педагогическая помощь учащемуся и его защита, социализация обучающихся в разновозрастных коллективах, создание условий для саморазвития их личности за счет использования потенциала микросоциума и др.);

– применять в процессе обучения основанные на психологическом диагностировании методики и технологии, учитывающие особенности когнитивных и личностных стратегий каждого школьника;

– учитывать вариативность состава классного коллектива (наличие школьников, способных и желающих обучаться на том или ином уровне дифференциации – вариативность по уровням; наличие учащихся с тем или иным типом познавательной стратегии – вариативность по когнитивному стилю), обусловленную малым количеством учеников в классе сельской школы;

– находить, разрабатывать и применять новые эффективные способы оценки учебной деятельности, отражающие динамику развития качеств личности ученика (его ответственности, самостоятельности, трудолюбия, настойчивости в достижении цели, коммуникабельности, инициативности и др.);

– стремиться к снижению интенсивности взаимодействий учителя и малого количества учащихся за счет использования самоорганизации учебной деятельности школьников в процессе их индивидуализированной самостоятельной работы (при своевременной и дозированной помощи учителя) или организации учебно-познаватель-

ной деятельности в разновозрастных коллективах;

– поддерживать как позитивную традицию специфический эффект «семейности, родственности душ», возникающий как следствие объективных социальных условий функционирования сельской школы;

– стремиться к реализации идей профильного обучения через уровневую внутриклассную дифференциацию либо за счет организации системы элективных занятий для одновозрастных или разновозрастных коллективов учащихся вследствие отсутствия параллелей в сельской школе или невозможности осуществления профильности за счет сетевой организации;

– осуществить перевод части демонстрационных презентаций (опытов, объяснений, представления учебной информации в каком-либо виде) в форму фронтальной дифференцированной работы (эксперимента, наблюдений или лабораторных работ, деятельности с бумажными и электронными источниками информации), что возможно вследствие малой наполняемости класса сельской школы;

– быть готовым к оперативному изменению динамичности ситуации урока из-за малого количества учеников в классе сельской школы (под динамичностью ситуации урока здесь понимается зависимость его дидактических характеристик от присутствия того или иного ученика);

– организовать эффективный педагогический мониторинг за учебными достижениями учащихся по предмету: малая наполняемость класса увеличивает качественность проведения мониторинга и уменьшает энергетические затраты на обработку его результатов; педагогический мониторинг, охватывающий процесс учебных занятий и внеклассных предметных мероприятий интегрированного характера в классных и разновозрастных коллективах школьников, способствует нейтрализации гиперконтроля со стороны учителя;

– вследствие малочисленности классного коллектива использовать возможность увеличения времени индивидуального проговаривания материала учеником на уроке, что является оптимизирующим фактором для процесса формирования понятий, развития умения выдвигать гипотезы, участвовать в дискуссиях, логически выстраивать устную речь, проводить аналитико-синтезирующие рассуждения, связанные с решением учебных задач, с объяснением явлений и опытов, результатов экспериментальной деятельности;

– учитывать факт приобретения каждой дидактической формой обучения характеристик индивидуализированной работы с целью поддержания грамотного и оптимального для данных конкретных условий сочетания индивидуальных и

коллективных форм организации деятельности на учебном занятии.

Принцип технологичности с учетом фактора персональности в обучении предполагает разработку комплексной технологии, аккумулирующей в себе особенности трех известных технологий обучения, являющихся приоритетными для сельской школы, – технологии уровневого обучения, модульной и технологии индивидуализации на основе учета когнитивного стиля ученика (стилевой). При этом обязателен учет фактора персональности в обучении, предполагающего в структуре технологии кроме инвариантного ещё и вариативный компонент, который ответственен за отражение адаптационно-дифференцирующих образовательных условий, в т. ч. личностных особенностей конкретного учителя, обучаемых им конкретных учеников конкретной сельской школы.

Реализация данного принципа требует соблюдения следующих правил:

- одновременное, а не поочередное использование принципов трех технологий обучения (уровневой и стилевой дифференциации в рамках модульной интеграции);

- диагностика когнитивных стилей и выявление на основе этого индивидуальной когнитивной стратегии;

- диагностика обученности и обучаемости школьника;

- деление всего материала на разделы (блоки, темы);

- разработка модульных программ, включающих модули из учебных элементов, а также дидактические цели (темы, модуля и учебных элементов: комплексная, интегрирующая и частные);

- уточнение учебных модулей (овладение соответствующей технологией), разных по структуре (с учетом логики раскрытия материала – линейное и «паутинное» обучение, индуктивные и дедуктивные методы познания для дифференциального или интегрального типов когнитивного стиля), разных по степени выраженности теоретичности, эмоционального и динамического компонентов мышления;

- определение вариативного компонента комплексной технологии, отражающего специфику конкретных условий, в которых данная технология будет применяться (личностные и психофизиологические особенности школьников и учителя, географическое расположение школы, особенности микросоциума школы и ближайшего природного окружения, особенности материально-технической базы учебного заведения и др.);

- разработка технологической карты урока, являющейся целостной моделью организации учебного занятия;

- подготовка открытого перечня уровневых целей для учащихся с указанием по каждой единице критериев ее достижения;

- подбор учителем индивидуальной технологии обучения и самообучения, максимально способствующей умственному и личностному развитию обучаемого в зависимости от его познавательного стиля и уровня дифференциации (обучаемости и обученности);

- добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения учебного материала (не ниже стандарта) при предъявлении учителем ученику всех вариантов выбора в виде модульных карт различного уровня сложности, соответствующего разным профилям (гуманитарному, универсальному, физико-математическому), а также разным типам когнитивного стиля;

- организация учителем процесса овладения учебным материалом при условии оказания взаимопомощи и самостоятельной работы в соответствии с индивидуальным темпом в рамках индивидуализированной или коллективной деятельности;

- выполнение учителем роли консультанта;

- непрерывный (вводный, текущий, итоговый) контроль-диагностика, переходящий в мониторинг учебных достижений учащихся (содержание диагностики закладывается в содержание учебных модулей по уровням, соответствующим профилям).

Данные принципы и правила определяют педагогические механизмы реализации концепции [4; 11]: создание модели дидактической системы учителем сельской школы, перевод её на уровень персональной технологии, применение инструментально-методических средств как специфических компонентов [12], дополняющих стандартные учебно-методические комплексы.

Качественная новизна разработанной концепции проявляется в следующих аспектах:

- определены дидактические пути преодоления и учета отрицательных проявлений характерных особенностей сельской школы;

- показаны возможности оптимального использования имеющихся в учебном заведении кадровых, методических, учебно-лабораторных ресурсов для организации качественного учебного процесса, в том числе реализации профильности, права выбора образовательной траектории в условиях малочисленной сельской школы;

- значительно расширены перспективы ликвидации дублирования учебных элементов знаний в условиях многопредметности преподавания и тесного учебно-методического взаимодействия учителей сельской школы; социализации школьников; «выращивания» личности – субъекта села.

Экспериментально-опытная деятельность по внедрению идей концепции в условиях сельских школ России осуществляется уже более десятка

лет. Приведем некоторые результаты мониторингового исследования.

На первом этапе (1990–2002 гг.) в ходе констатирующего, обучающего и формирующего этапов эксперимента в условиях сельских общеобразовательных учреждений фиксировалась выраженная положительная динамика таких параметров знаний, как прочность (в базовой школе – на 24%, в старшей – на 20%); действенность (в базовой школе – на 26%, в старшей школе – на 18%); перенос (средний показатель роста – 15%: в базовой школе – на 18%, в старшей школе – на 12%) [13]. Наиболее высокий процент в изменении параметрических характеристик усвоения знаний наблюдался в параметре «действенность знаний». Повысилась средняя производительность самостоятельной работы учащихся (с 38 до 82% и с 65 до 90% в базовой и старшей ступенях школы соответственно). Этот факт нами интерпретируется как изменение отношения учащихся к учению: слабые ученики стали более заинтересованно относиться к результатам учебы, так как чаще испытывали учебный успех, научились более осознанно и объективно оценивать свои возможности. В рамках первого этапа экспериментальной деятельности были определены и отработаны методики исследования развития следующих свойств личности: мотивации к обучению, самостоятельности, познавательной активности и интереса, ответственности, организованности при выполнении учебной задачи, трудолюбия.

На втором этапе (2002–2004 гг.) исследовательская деятельность направлялась на апробацию интегрированного лабораторного практикума естественнонаучного направления. Особый положительный эффект был при этом достигнут при решении надпредметных задач: 89% выпускников базовой школы, освоивших межпредметный курс, продемонстрировали признаки целостного видения естественнонаучной области знаний (на данном уровне). Нашла подтверждение методическая эффективность интегрированного урока по сравнению с традиционной формой занятий. Для оценки эффективности интегрированной технологии использовалась методика, предложенная Т. И. Шамовой. В эксперименте эффективность интегрированных уроков равнялась 75% (хорошие уроки) и выше, подтверждая тем самым доступность использования интегрированной технологии в условиях сельских школ, а также следующие факты: изучение материала не приводит к переутомлению учащихся, совместная работа педагогов способствует улучшению психологического климата в педагогическом коллективе школы и созданию команды единомышленников.

На третьем этапе (2004–2008 гг.) были получены экспериментальные данные о степени ин-

дивидуализации и интеграции учебного процесса в современной школе; разработаны и апробированы варианты создания дидактических систем сельских школ с высокой степенью дифференциации и интеграции. В эксперименте отслеживались такие параметры, как а) создание комфортных психологических условий обучения и построения индивидуальной образовательной траектории (в соответствии с Концепцией профильного обучения) в информационно-образовательном пространстве предмета; б) динамика параметрических характеристик знаний (прочность, действенность, перенос); в) обеспечение условий для формирования общепредметных и предметных компетентностей учащихся, целостности их представлений о мире; г) развитие таких свойств личности, как: мотивация к обучению, самостоятельность, познавательная активность и интерес, ответственность, организованность при выполнении учебной деятельности; д) обеспечение условий для профессионального развития учителя-исследователя. В ходе эксперимента закрепились наметившаяся ранее тенденция роста параметрических характеристик знаний, уровня общеучебных умений школьников, а также повышения уровней развития интегральных характеристик личности. Центральной тенденцией развития самостоятельности учащихся является переход от уровня полного отсутствия самостоятельности к частичной самостоятельности. Общий процент учащихся, у которых наблюдался рост самостоятельности, связанный с учебной работой на уроках, оказался равным 58%.

Отслеживалась и доказана позитивная динамика показателей предметных компетентностей при использовании в обучении подхода.

В рамках опытно-экспериментальной деятельности выявлено, что степень индивидуализации образовательного процесса выше в сельских школах по сравнению с массовой общеобразовательной городской школой (с использованием методики О. В. Евстифеевой) [4]. Положительное отношение учащихся к процессу обучения зафиксировано в 83% случаев; родителей – в 75% случаев; в активности учеников на уроках и во внеурочной деятельности прослеживается положительная динамика (использование адаптированной к процессу обучения предмету методики – авторы Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн, модификация А. М. Прихожан).

Доказано, что в 79% случаев при обучении на основе подхода обученность ребенка соответствует его обучаемости (восприимчивости к обучению). Данный факт мы считаем важнейшим доказательством обеспечения результативности и качества учебно-воспитательного процесса. При этом была использована мониторинговая методика Н. А. Галеевой [4]. Результаты мониторин-

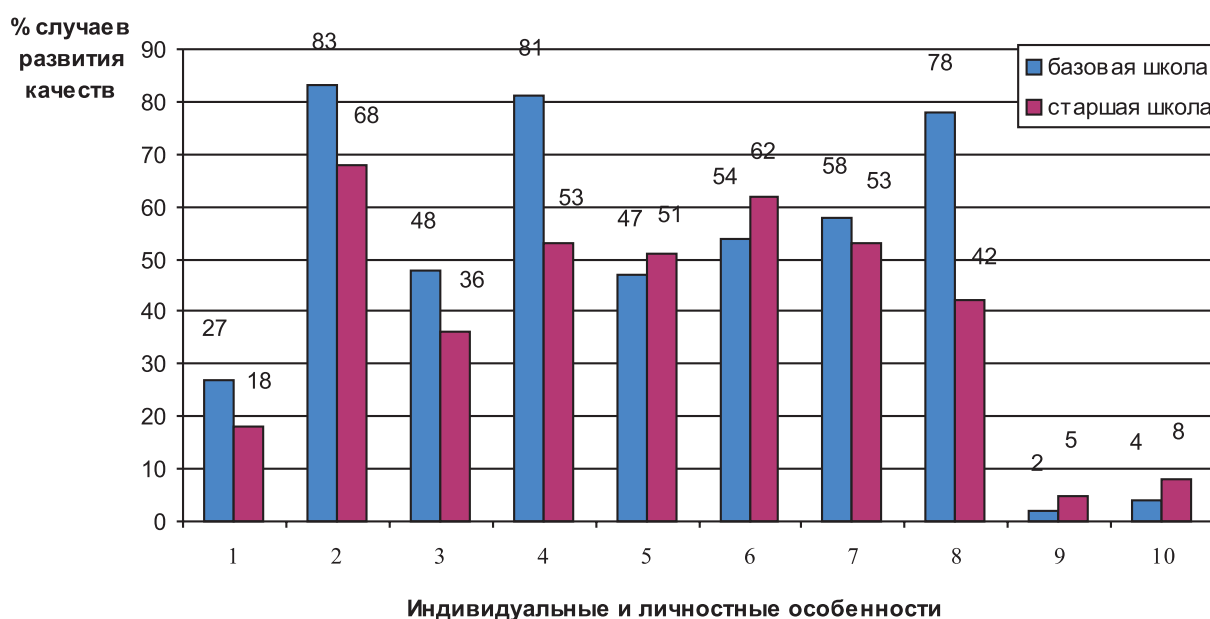
га представлены на рисунке (1 – обученность, 2 – «энергетическая» оценка, 3 – познавательная активность, 4 – психологическая комфортность на уроке, 5 – мотивация, 6 – самостоятельность, 7 – ответственность, 8 – организованность, 9 – тип когнитивного стиля, 10 – доминирование полушарий мозга), свидетельствующем о том, что наиболее «чувствительными» к новым условиям обучения в сельской школе оказались такие характеристики личности школьников, как: «энергетическая» оценка, являющаяся качественным показателем позитивных изменений в свойствах личности школьника [13]; психологическая комфортность на уроке; самостоятельность, ответственность, организованность.

В процессе инновированного обучения не наблюдалось повышенной тревожности учащихся. Для выявления уровня тревожности школьников 7–9-х классов применялась методика Р. Филиппса. Для обучающихся старших классов (10–11-й) использовалась методика Р. Кондаша. Результаты показывают, что по всем исследуемым факторам тревожности наблюдается понижение повышенного или высокого её уровня. Самые высокие показатели снижения тревожности наблюдаются по факторам «страх ситуации проверки знания», «страх самовыражения», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Значителен процент учащихся, у которых понизилась тревожность в отношении возможности достижения учебного успеха. Эксперимент носил сравнительный характер (результаты многократного обследования одних и тех же групп учащихся

малочисленных школ). Проверка статистических гипотез о неслучайности различий в результатах эксперимента выполнялась на уровне значимости $\alpha = 0,05$ и достоверности $(1 - \alpha) = 0,95$.

Для учителей, участвовавших в эксперименте, важным фактором выступало совершенствование их методологической и исследовательской компетентностей, достижение практико-преобразующего уровня выполнения профессиональной деятельности, позволивших построить индивидуальные методические системы в соответствии с идеями концепции и осуществить их перевод на персональный уровень. Эксперимент показал общее повышение методологической компетентности учителя-исследователя, при этом в большей степени изменились такие характеристики, как степень владения методами педагогического исследования – моделированием дидактических процессов, анкетированием, тестированием – (52%); умение разработать самостоятельную анкету, тест (48%); способность обобщить результаты эксперимента (30%), написать статью (25%), выступить на научном семинаре или конференции (21%). Непосредственно в проведении опытно-экспериментального обучения приняли участие 102 учителя сельской школы, всего при проведении исследования было задействовано 464 педагога [4].

Результаты проведенной работы свидетельствуют о продуктивности использования в учебно-воспитательном процессе сельской школы концепции интегративно-дифференцированного подхода в аспекте повышения качества обучения.



Результаты мониторинга развития качеств личности

Примечания

1. Гурьянова М. П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России: метод. пособие. М.: Изд-во ИСПС РАО, 2004. 160 с.

2. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XXI века: монография; под общ. ред. Ю. В. Борисова. М.: Центр образовательной литературы, 2003. 502 с.

3. Гурьянова М. П. Школа российской глубинки: как выжить?: [Проблемы сельской школы] // Нар. образование. 2000. Стратегия образования. № 3. С. 5–10.

4. Коршунова О. В. Обучение в сельской школе на основе интегративно-дифференцированного подхода: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. 501 с.

5. Гурьянова М. П., Пальчикова Т. В. Кадры сельской школы России. М.: Изд-во ИПСР РАО, 2003. 176 с.

6. Шерайзина Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования: (теорет.-методол. аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб.: Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых, 1994. 44 с.

7. Федотова Г. А., Серебрякова Л. Н., Шерайзина Р. М. и др. Психолого-педагогическая деятельность современного учителя в сельском социуме // Реструктуризация сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности. Второй год эксперимента: сб. науч.-метод. м-лов. Великий Новгород, 2004. 123 с.

8. Сельская школа России: история и современность: м-лы Всерос. конф. / под ред. А. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. 170 с.

9. Сельская школа в условиях реформирования российского образования: проблемы и решения: сб. науч.-метод. тр. науч.-исследоват. лаборатории «Организация учебно-воспитательного процесса в условиях сельской школы» / под ред. В. С. Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. 167 с.

10. Специфика профильного обучения в сельской школе: сб. науч.-метод. тр. / под ред. В. С. Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. 236 с.

11. Тенденции интегративно-дифференцированного характера в образовательной деятельности современной сельской школы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2006. № 14. С. 191–203.

12. Интегрированный лабораторный практикум естественнонаучного направления для сельской школы: метод. пособие для учителей общеобраз. учреждений / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова, Г. Н. Христолюбова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. 53 с.

13. Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Уровневое обучение физике в малокомплектной сельской школе: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. 221 с.

Т. В. Ашихмина, С. М. Окулов

О КОРРЕКТНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматривается проблема статистической обработки результатов психолого-педагогических исследований, указываются источники ошибок при проведении статистической обработки результатов.

In this article the authors discuss the problems of the statistical analysis of the results of psychological-pedagogical research and the sources of the possible mistakes.

Ключевые слова: статистическая обработка результатов психолого-педагогических исследований, шкала измерений (наименований, порядка, интервальной, отношений), статистическая гипотеза, статистические критерии (параметрические и непараметрические).

Keywords: static handling of psychological research result, measurement scale (denomination, order, interval, relation), static hypotheses, static criterion (parametric, nonparametric).

Проблема измерения и оценки результатов эксперимента является одной из важных составляющих педагогических исследований. Решение этой задачи способно дать педагогам объективные и достоверные данные о доказанности защищаемых положений работы.

Специфика статистической обработки результатов психолого-педагогических исследований заключается в том, что анализируемые данные характеризуются большим количеством случайных факторов, сложностью выявления тесноты связей между переменными выборки, необходимостью учета объективных и субъективных факторов, влияющих на результаты диагностики.

В первую очередь при проведении эксперимента следует осознать, что и как измеряется. При ответе на второй вопрос следует понять, к какой шкале относятся измерения.

Измерение по какой-либо шкале определяется как приписывание чисел объектам согласно определенным правилам. По С. С. Стивенсону [1], шкалы можно расположить в определенном порядке так, что в каждой последующей шкале используются кроме свойств чисел предыдущей шкалы и другие свойства чисел. Поэтому, чем больше порядок шкалы, тем больше арифметических действий разрешается производить над числами, приписанными объектам.

АШИХМИНА Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры прикладной математики ВятГГУ
ОКУЛОВ Станислав Михайлович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре ИМОИ, декан факультета информатики ВятГГУ
© Ашихмина Т. В., Окулов С. М., 2009

1. Шкала наименований (номинальная)

Ее построение возможно, если установлен критерий, позволяющий распределить рассматриваемые объекты на классы. Числа, приписанные объектам, используются в качестве ярлыков – их можно заменить любыми символами: буквами или значками. Количественная обработка экспериментальных данных проводится не с самими этими ярлыками, а с числами, характеризующими количества объектов, попавших в каждый класс. При сравнении различных значений между собой можно только сказать, что они разные, но упорядочивать, сравнивать по степени выраженности признака нельзя. Например, группу учащихся, выполнявших контрольное задание, можно разделить на две категории по признаку: выполнил задание верно (число 1), выполнил задание неверно (число 0). Если одно и то же задание выполняют учащиеся городских и сельских школ, то учащихся можно разделить на четыре категории. Измерения по этой шкале могут быть также использованы, например, при выяснении мнения учителей о действующем учебнике с помощью анкетирования, где учитель выбирает одно из двух мнений по отношению к каждой теме учебника: «хорошо» (не нуждается или требует незначительной переработки) или «плохо» (требуется существенная переработка) [2]. Номинальная шкала была использована также при анкетировании педагогов до и после их теоретической подготовки к использованию *биоцентрического* подхода в образовательной практике. В этом случае учителя, отвечая на вопрос «Какова роль педагога в формировании экологически грамотного гражданина планеты?», могли выбрать один из трех ответов: неопределенная, значимая, ведущая. Так учителя были разделены на три класса [3].

2. Шкала порядка

Порядковые переменные позволяют ранжировать (упорядочивать) объекты, но не дают возможности сказать «на сколько больше» или «на сколько меньше». Количество различных чисел (обычно их называют рангами или баллами), которые приписываются объектам в шкале порядка, зависит от критерия измеряемого свойства в этих объектах. Если критерий позволяет установить n различных состояний, то могут быть использованы любые n чисел, расположенных в порядке возрастания (убывания). Примеры: ранги (призовые места) бегунов в зависимости от того, кто первым достиг финиша (первое место выше второго, однако сказать, чему в секундах равна разница между ними, мы не сможем); ранги студентов в группе в зависимости от набранных баллов (от количества правильно выполненных заданий). Например, для оценки владения методикой определения ошибок у студентов фа-

культета физической культуры и спорта были установлены 5 уровней готовности к обучению двигательным действиям: не владеет (ранг 0); определяет грубые ошибки в основе техники (ранг 2); определяет грубые ошибки во всех звеньях техники (ранг 3); определяет грубые и некоторые второстепенные ошибки в основе и деталях техники (ранг 4); определяет все ошибки (ранг 5) [4].

3. Интервальная шкала

С помощью критерия, измеряемого по интервальной шкале, возможно измерить интервал между объектами, т. е. установить, на сколько единиц значение данного критерия для одного объекта больше (меньше) значения этого критерия для другого объекта. В такой шкале возможны арифметические операции над числами, приписанными объектам. Ограниченность интервальной шкалы заключается в произвольном выборе нулевой точки (начала отсчета), и поэтому мы не можем определить, во сколько раз один объект больше другого. Абсолютный нуль (полное отсутствие изучаемого качества) при измерении знаний, умственного развития или социальных установок вообще не имеет смысла подобно абсолютному нулю времени, поэтому принимают условный нулевой уровень. Например, когда оценивается выполнение учащимися какого-либо задания по числу верных ответов на вопросы, то ноль верных ответов не означает полного отсутствия знаний. В этой шкале нет естественной точки отсчета (нуль условен и не означает отсутствие измеряемого свойства). Пример: температура, измеренная в градусах Фаренгейта или Цельсия, образует интервальную шкалу. Возможно не только сказать, что температура 40 градусов выше, чем температура 30 градусов на 10 градусов, но и что увеличение температуры с 20 до 40 градусов вдвое больше увеличения температуры от 30 до 40 градусов. Можно сказать, что температура поднялась в течение дня на 10 градусов, но не говорят, что в течение дня температура повысилась в два раза. Используя интервальную шкалу при оценке выполнения контрольной работы из пяти заданий, можно каждое правильно выполненное задание оценивать в один балл и получить шкалу 0, 1, 2, 3, 4, 5, при этом условный нуль означает отсутствие правильно выполненных заданий; или каждое правильно выполненное задание оценивать в два балла (за правильное решение +1 балл, за не правильное решение –1 балл) и получить шкалу –5, –3, –1, 1, 3, 5, при этом условный нуль означает равное количество правильно и не правильно выполненных заданий. При этом отношение «на сколько» больше или меньше задач решено определяется однозначно, а отношение «во сколько раз» не определено, так как абсолютного нуля в этой

шкале не существует. Например, Иванов, справившийся с тремя заданиями из пяти, получает 3 балла (первый способ) или 1 балл (второй способ), Петров, правильно выполнивший все задания, получает 5 баллов (и первым и вторым способами). Петров решил на две задачи больше, чем Иванов ($5 - 3 = 2$ – в первом способе и $5 - 1 = 4$ – во втором).

4. Шкала отношений

Позволяет определить не только то, на сколько больше (меньше) один объект другого, но и во сколько раз больше (меньше), что невозможно установить в интервальной шкале. В шкале отношений можно определить равенство отношений чисел, приписываемых объектам. Это свойство шкалы вытекает из фиксированного положения нуля. Примерами таких шкал являются шкалы длин, веса.

Какие переменные (группы данных) традиционно используются в педагогическом эксперименте?

Первая группа – это номинальные переменные (пол, национальность). Арифметические операции над такими величинами лишены смысла, так что результаты описательной статистики (среднее, дисперсия) к таким величинам неприменимы.

Вторая группа данных имеет количественную шкалу измерения, и эта шкала является порядковой (или ординальной, ранговой). Например, уровень развития: низкий, средний, высокий. Технологии, используемые при анализе таких переменных, называются ранговыми.

Третья группа – количественные переменные, отражающие степень выраженности измеряемого показателя, – это оценочные тесты. Они измеряются по интервальной шкале (можно сказать, на сколько один показатель больше другого) или по шкале отношений (можно также сказать, во сколько раз один показатель больше другого). При работе с переменными этой группы применимы все стандартные виды анализа.

Разумеется, достоверность выводов исследования определяется не только совершенством примененного математического аппарата, но также зависит от того, насколько адекватно величины, которыми мы оперируем, отражают реальные количественные характеристики изученных явлений и объектов. Несоблюдение этого требования превращает математическую обработку в пустое манипулирование формулами. Мы не анализируем в данной работе логику адекватности, мы рассматриваем только корректность работы с уже полученными группами данных, то есть обработку результатов эксперимента. Нахождение состоятельных количественных критериев для оценки тех или иных факторов и сторон обучения или воспитания не является математической

проблемой. Эта задача – суть педагогического обоснования, а математика говорит только о том, есть ли эта суть и к чему она приводит.

Планирование и математическая обработка результатов экспериментов, в которых заранее определены факторы, подлежащие изучению, осуществляются согласно методике, впервые разработанной Р. Э. Фишером [5] и известной в настоящее время как дисперсионный анализ. Например, метод дисперсионного анализа помогает выявить, оказывают ли существенное влияние на усвоение учащимися новой программы по предмету два выделенных заранее фактора: стаж учителя и его подготовка (не прошел, удовлетворительно или хорошо прошел переподготовку).

Приведем несколько примеров педагогических гипотез статистического типа.

- Различные формы контроля, например тест и традиционная контрольная работа, не имеют существенных различий с точки зрения объективности оценки знаний, а наблюдаемое различие объясняется лишь случайными причинами. Для проверки этой гипотезы из разных школ города методом случайного отбора было выбрано 100 учащихся (это выборка из генеральной совокупности всех учащихся города [6]). Каждый из выбранных учеников выполняет обе формы контроля.

- Фактор расположения школы (город, село) существенно влияет на успеваемость учащихся. В качестве количественного критерия успеваемости берутся результаты выполнения учащимися городских и сельских школ одной и той же контрольной работы. Для подтверждения этой гипотезы результаты должны быть существенно различны.

Правило, по которому статистическая гипотеза отвергается или принимается, называется статистическим критерием.

Если критерий для проверки статистической гипотезы в педагогическом исследовании основан на том, что закон распределения [7] генеральных совокупностей, из которых взяты выборки, известен или использует параметры (например, среднее значение, дисперсия [8]) этих совокупностей, то критерий называется «**параметрическим критерием**». Так, параметрическими критериями являются критерий Стьюдента (t) [9], если сравнение выборок ведется по их средним значениям, и критерий Фишера (F), если сравнение выборок ведется по их дисперсиям.

Пример. Для проверки эффективности новой методики преподавания отобраны две группы учеников: в первой группе новая методика применялась, а во второй нет. Известны объемы групп, вычислены средние баллы успеваемости и дисперсии (разброс оценок) в этих группах. В качестве количественного критерия успеваемости

ти берутся результаты (оценки по интервальной шкале) выполнения учащимися одной и той же контрольной работы. На основании теоремы Ляпунова [10] при объемах групп стремящихся к бесконечности закон распределения стремится к нормальному закону (закон Гаусса) распределения. Практически уже при объеме выборки 30–40 и более распределение можно считать приближенно нормальным. С помощью критерия Стьюдента можно проверить гипотезу о равенстве средних баллов успеваемости при использовании новой методики и без применения новой методики (влияние новой методики на успеваемость). С помощью критерия Фишера можно проверить гипотезу о равенстве разбросов (т. е. отклонений, вариаций, рассеяний) среднего балла успеваемости при использовании новой методики и без применения новой методики.

Если критерий не опирается на предположение о конкретном типе распределения генеральных совокупностей и не использует параметры этих совокупностей, то он называется «**непараметрическим критерием**».

Возможности практического применения параметрических и непараметрических критериев существенно зависят от тех измерений, которые может осуществить исследователь. Параметрические методы требуют для своего применения количественных измерений, т. е. измерений по интервальной шкале или шкале отношений. В то же время большинство непараметрических методов может применяться и в тех случаях, когда результаты выборок измерены с помощью шкал наименований и порядка. Также несомненным достоинством непараметрических методов является возможность их использования для выборок небольшого объема (меньше 30).

Для экспериментальной педагогики характерна постановка исследований, преследующих цель выявления эффективности педагогических средств путем сравнения достижений или свойств одной и той же группы учащихся в разные периоды времени (такие группы называются зависимыми выборками) или разных групп учащихся (независимыми выборками).

Для достижения этой цели используются непараметрические методы математической статистики.

Рассмотрим группу критериев, предназначенных для сравнения результатов двух **зависимых** выборок.

• **Критерий Макнамары** допускает использование данных, полученных с помощью измерений по шкале наименований и имеющих только две категории (верно – неверно, да – нет и т. д.). Например, проверка влияния формы текущего контроля знаний учащихся по некоторому разделу программы на результаты контрольного

опроса. На одном и том же содержательном материале были составлены: письменная контрольная работа обычного типа из трех заданий и тест из 20 вопросов. Каждый из попавших в выборку объема 100 учащихся [11] выполнил обе формы контроля одну за другой. Учащиеся распределены на две категории: усвоил (за контрольную работу оценка «3», «4» или «5»; в тесте правильно ответили не менее чем на 13 вопросов) и не усвоил. Примерные результаты исследования приведены в таблице.

Результаты		Результаты по тесту	
		усвоил	не усвоил
Результаты по контрольной работе	усвоил	63	21
	не усвоил	4	12

С заданной заранее достоверностью (например, с вероятностью 99%), вычислив и сравнив между собой значения критерия, полученное из наблюдения и критическое (из таблиц закона распределения), мы принимаем или отвергаем гипотезу: форма контроля за усвоением данного раздела программы не влияет на распределение учащихся по состоянию знаний [12]. Данный критерий использовался также в исследованиях в [13].

• **Критерий знаков** можно применить для сравнения данных, измеренных по шкале порядка. Этот критерий является состоятельным только в случае, если плотности распределений [14] сравниваемых случайных величин отличаются сдвигом, то есть если $p(x)$ – плотность одной величины, то плотность другой величины имеет вид $p(x - a)$, где a – некоторая постоянная (параметр сдвига). *Пример.* Учащиеся выполняли контрольную работу, направленную на проверку усвоения некоторого понятия. Учащимся, получившим оценки «2» и «3», было затем предложено специально разработанное пособие, составленное с целью формирования данного понятия среди учащихся с низким уровнем обучаемости. После изучения пособия учащиеся снова выполняли ту же контрольную работу, которая оценивалась в тех же баллах. Данный эксперимент проводился с целью проверки эффективности упомянутого пособия как средства повышения знаний слабых учащихся путем самообразования.

• **Критерий Вилкоксона** [15] весьма популярен среди исследователей, особенно психологов, но предъявляет довольно жесткие требования. Во-первых, исходные данные должны быть измерены по интервальной шкале. Во-вторых, плотности сравниваемых случайных величин должны быть симметричны [16]. Данный критерий был использован в исследованиях [17].

Пример. Изучалось влияние работы с обучающей программой на уровень усвоения определенного понятия. Проверка усвоения понятия

проводилась с помощью 10 контрольных заданий. Работа выполнялась дважды одними и теми же 12 учащимися до работы с обучающей программой и после нее. Выполнение работы каждым учащимся оценивалось количеством данных им верных ответов (интервальная шкала со значениями от 0 до 10). Симметричность плотности распределения этих баллов заключается в следующем. Предполагается, что с наибольшей вероятностью ученик имеет средние способности (таких большинство), а численности сильных и слабых учеников (вероятности их появления) приближенно равны. С помощью критерия Вилкоксона можно проверить, улучшились ли знания учащихся после работы с обучающей программой. Для этого: определим ранги (порядковые номера) разностей баллов, набранных каждым учеником после использования программы и до этого; вычислив и сравнив наблюдаемое значение критерия $t_{\text{набл}}$ и его критическое значение $t_{\text{крит}}$ (по специальным математическим таблицам значений функции распределения), с заданной вероятностью g примем или отвергнем гипотезу о том, что зависимые выборки являются однородными, то есть знания учащихся после работы с обучающей программой остались прежними [18].

Многочисленные педагогические исследования показали, что распределения некоторых свойств личности учащихся существенно отличаются от симметричных распределений. При изучении таких, например, свойств, как знания, умения, способности, форма распределений данного свойства зависит от характера вопросов или заданий, проверяющих состояние этого свойства. Форма распределения (плотность) может быть близка к симметричной, если большинство вопросов (заданий) не являются слишком трудными, а также слишком легкими. В противном случае распределение изучаемого свойства может значительно отличаться от симметричного, а потому применение критерия Вилкоксона будет необоснованным и приведет к необъективным выводам.

Все рассмотренные выше непараметрические критерии используются в педагогических исследованиях, проводимых в одной и той же группе учащихся в разные периоды времени (зависимые выборки), но могут применяться для сравнения данных, измеренных лишь по шкале определенного вида. Соответствие критериев и видов шкал указано в таблице.

Критерий	Шкала
Макнамары	наименований
знаков	порядка
Вилкоксона	интервальная

Если же исследователю необходимо сравнить показатели разных групп учащихся, то такие выборки считаются независимыми.

Рассмотрим критерии для сравнения результатов двух **независимых** выборок. Наибольшую область применения имеет **критерий χ^2 Пирсона** [19], так как он допускает использование данных, измеренных даже по шкале наименований, и притом с любым числом категорий (то есть критерий Пирсона универсален и может быть использован для признаков, измеряемых по любой шкале). Данный критерий использовался в исследовании [20]. **Критерий Колмогорова – Смирнова** [21] допускает использование данных, измеренных по шкале не ниже порядковой (т. е. порядковой, интервальной или шкалой отношений). В исследовании [22] с помощью статистического критерия Колмогорова – Смирнова выявляется, что уровень подготовки на начало эксперимента в контрольной и экспериментальной группах примерно одинаков.

Пример. Один из разделов курса, вызвавший затруднения у многих учащихся, был существенно переработан. Для проверки усвоения учащимися этого раздела была составлена контрольная работа. Работу выполняли две случайные выборки учащихся из класса, который изучал данный раздел без переработки (контрольный класс), и из класса, в котором преподавался уже переработанный материал (экспериментальный класс). Оценка результатов работы производилась по 4-балльной системе: «2», «3», «4», «5» (интервальная шкала). С помощью критерия Пирсона можно проверить гипотезу о равенстве вероятностей получения той или иной оценки учащимися экспериментального и контрольного классов.

Рассмотренные непараметрические критерии (Макнамары, знаков, Вилкоксона, Пирсона, Колмогорова – Смирнова) позволяют формулировать статистические выводы на основе данных, полученных при обследовании выборок сравнительно небольшого объема (меньше 30). Однако следует по-разному оценивать достоверность этих выводов в случае отклонения или принятия гипотезы. Дело в том, что, задавая заранее тот или другой уровень значимости [23] α , можно гарантировать малую вероятность ошибки отклонения гипотезы, если она верна, и, следовательно, вывод об отклонении гипотезы будет достаточно достоверным. Если же критерий не позволяет отклонить гипотезу, а на самом деле верна альтернативная гипотеза [24], то вероятность такой ошибки β не обязательно будет малой, следовательно, гипотезу следует перепроверить, увеличивая объемы выборок. Например, задавая уровень значимости $\alpha = 5\%$, в случае справедливости той гипотезы, которую мы проверяем, мы можем ошибиться с вероятностью 0,05, а если проверяемая нами гипотеза на самом деле не выполняется, мы можем ошибиться с вероятностью 0,23 (это значение зависит от вида гипотезы и значений характеристик выборок).

Эксперимент в педагогических исследованиях может считаться выполненным статистически чисто, если, во-первых, результаты, полученные в констатирующем и контрольном экспериментах, не только сравниваются между собой, используя отношение «больше – меньше», и изображаются графически в виде различных диаграмм, но и проверяется статистическая значимость этих сравнительных результатов. Используя подходящий статистический критерий, устанавливается факт о том, с какой степенью уверенности (доверительной вероятностью, уровнем значимости) можно считать полученные сравнительные результаты достоверными, реальными, объективными.

Во-вторых, сам критерий должен быть выбран правильно. При выборе необходимо учитывать:

- вид шкалы, по которой измерялись данные эксперимента;
- известен ли закон распределения обрабатываемых данных и его параметры;
- в одной и той же группе до и после эксперимента проводились измерения (зависимые выборки) или в двух различных группах – экспериментальной (где проводился педагогический эксперимент) и контрольной (где не проводился педагогический эксперимент), которые необходимо рассматривать как независимые выборки.

В заключение выделим ряд причин нарушения «чистоты» статистической обработки педагогического эксперимента:

1. Использование статистических методов без указания уровня значимости (или достоверности) результатов является необоснованным. Корректный вывод должен выглядеть, например, так: «С достоверностью 98% данный эксперимент показывает статистически значимое различие (увеличение) между результатами, полученными до и после использования новой методики преподавания». Констатация только сравнительной динамики экспериментальной и контрольной групп без подтверждения достоверности результатов с помощью статистических методов с точки зрения теории педагогического эксперимента [25] является недостаточной [26].

2. Критерии Фишера и Стьюдента являются параметрическими, следовательно, их можно использовать, только если известен закон распределения генеральных совокупностей, из которых взяты выборки. Использование критериев без доказательства этого факта, например, нормального распределения изучаемых ими случайных величин, неправомерно [27].

3. Критерий Вилкоксона предназначен для сравнения результатов двух зависимых выборок, следовательно, использовать его можно только в том случае, когда контрольный и констатиру-

ющий эксперименты проводятся в одной группе обучаемых. Ошибочно использовать критерий Вилкоксона при сравнении показателей в экспериментальной группе (где проводился педагогический эксперимент) и в контрольной группе (где не проводился педагогический эксперимент), т. е. в двух различных группах, ибо выборки в данном случае являются независимыми [28].

4. Критерий χ^2 Пирсона предназначен для сравнения экспериментальных данных двух независимых выборок. Использование его для случая проведения контрольного и констатирующего экспериментов в одной группе обучаемых ошибочно [29].

Структуру педагогических исследований можно считать устоявшейся:

- теоретическая часть с постановкой проблемы, нахождением путей ее решения и получением новых научных результатов;
- экспериментальная часть, доказывающая обоснованность и действенность полученных результатов.

Начинающим исследователям следует более тщательно доказывать истинность результатов с использованием статистических методов, ибо небрежность в этой части работы ставит под сомнение объективность полученных научных достижений.

Примечания

1. *Грабарь М. И.* Измерение и оценка результатов обучения. М.: Просвещение, 2000. 14–15 с.

2. Там же.

3. *Степанченко Ю. В.* Подготовка педагогов к формированию у школьников естественнонаучного знания на основе биосфероцентрического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007.

4. *Моржухина С. В.* Педагогические условия совершенствования преподавания спортивно-педагогических дисциплин на факультете физической культуры и спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2007.

5. ФИШЕР Рональд (1890–1962), выдающийся английский генетик, самостоятельно обдумал и изучил математические проблемы, возникающие в естественных науках при планировании и интерпретации статистических экспериментов. *Шеффе Г.* Дисперсионный анализ. М.: Физматгиз, 1963. 154 с.

6. Вся подлежащая изучению совокупность объектов называется генеральной совокупностью. Та часть объектов, которая отобрана для непосредственного изучения из генеральной совокупности, называется выборочной совокупностью, или выборкой.

7. Законом распределения называется всякое соотношение, устанавливающее связь между возможными значениями случайной величины (значениями исследуемого критерия у единиц генеральной совокупности) и соответствующими им вероятностями.

8. Дисперсия – показатель разброса исследуемых значений около их среднего значения (математического ожидания), вычисляемый как средний квадрат отклонений этих значений от их математического ожидания.

9. СТЬЮДЕНТ – У. С. Госсет (1876–1937).
10. *Кремер Н. Ш.* Теория вероятностей и математическая статистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 551 с.
11. Для определения оптимального объема выборки (это отдельная задача статистики) (см. *Кремер Н. Ш.* Указ. соч.) необходимо задать надежность (доверительную вероятность) получаемого результата γ , его точность (предельная ошибка выборки – величина, которую не должна превосходить ошибка исследования) Δ и дисперсию изучаемого признака (ее значение берут из предшествующих исследований в аналогичных условиях или организуют специальную пробную выборку небольшого объема, чтобы получить выборочную дисперсию).
12. *Грабарь М. И.* Указ. соч.
13. *Белянина Е. Ю.* Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.
14. Плотность вероятности (плотностью распределения или просто плотностью) непрерывной случайной величины называется производная ее функции распределения. Функция распределения случайной величины – это функция от аргумента x , значение которой равно вероятности того, что случайная величина принимает значение меньше числа x .
15. Ф. Вилкоксон (F. Wilcoxon) в 1945 г. предложил статистику W двух выборочных критериев.
16. Распределение какой-либо случайной переменной X симметрично относительно какого-либо значения $x = c$, если $P(X \leq c - x) = P(X \geq c + x)$ для всех возможных значений x .
17. *Волченкова Е. В.* Ситуационное проектирование как средство воспитания культуры поведения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007; *Корепанова И. Г.* Формирование ценностей образования у студентов-первокурсников в процессе адаптации к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007.
18. *Грабарь М. И.* Указ. соч.
19. ПИРСОН (Pearson) Карл (27.03.1857, Лондон – 27.04.1936, там же), английский математик, биолог, философ-позитивист. Профессор прикладной математики и механики (с 1884), а затем евгеники (с 1911) Лондонского университета. Продолжал исследования Ф. Гальтона, наряду с ним явился одним из основоположников биометрии. Основатель и издатель (1901) журнала «*Biometrika*». Внёс значительный вклад в развитие математической статистики (ввёл, например, так называемые Пирсона кривые). В сочинении «Грамматика науки» (русский перевод 1911) дал субъективно-идеалистическую трактовку природы научного знания: понятия науки – искусственные конструкции, средства описания и упорядочивания чувственного опыта; правила связи их в научные предложения вычленяются грамматикой науки, которая и является, по Пирсону, философией науки.
20. *Оринина А. В.* Формирование гражданской компетенции студентов в условиях поликультурной образовательной среды университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007.
21. КОЛМОГОРОВ Андрей Николаевич (1903–1987) – российский математик, основатель научных школ по теории вероятностей и теории функций, академик АН СССР (1939), Герой Социалистического Труда (1963). Фундаментальные труды по теории функций, математической логике, топологии, дифференциальным уравнениям, функциональному анализу и особенно по теории вероятностей (аксиоматическое обоснование, теория случайных процессов) и теории информации. Ленинская премия (1965), Государственная премия СССР (1941). СМИРНОВ Николай Васильевич (1900–1966) – российский математик, член-корреспондент АН СССР (1960). Труды по математической статистике и ее приложениям. Государственная премия СССР (1951).
22. *Белянина Е. Ю.* Указ. соч.
23. Уровень значимости критерия – это вероятность ошибки 1-го рода, состоящей в том, что отвергается нулевая гипотеза (справедливость которой мы хотим проверить), при условии, что на самом деле она верна. ($\alpha = 0,05$ означает, что в среднем в 5 случаев из 100 испытаний верная гипотеза будет отвергнута.) Вероятность $\gamma = 1 - \alpha$ называется надежностью оценки, или доверительной вероятностью.
24. Принятие гипотезы, когда она неверна, называется ошибкой 2-го рода. Вероятность допустить эту ошибку обычно обозначают β . Очевидно, желательнее сделать как угодно малыми α и β . Однако это противоречивые требования: при фиксированном объеме выборки можно сделать как угодно малой лишь одну из величин α или β , при этом другая увеличится. Лишь при увеличении объема выборки возможно одновременное уменьшение вероятностей α и β .
25. *Грабарь М. И.* Указ. соч.
26. *Бойко И. Н.* Формирование гражданственности будущего социального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007; *Карасик А. А.* Дидактические особенности обеспечения наглядности обучения средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007; *Мартынова С. М.* Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними в общей системе профилактики безнадзорности и правонарушений: социально-педагогический контекст: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2007; *Надёжина Н. В.* Методика совершенствования координационных способностей у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007; *Терновых Т. Ю.* Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
27. *Маркова В. И.* Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007; *Родионенко И. Н.* Формирование ценностного отношения курсанта к воинской чести: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007.
28. *Корепанова И. Г.* Указ. соч.
29. *Корбанович Т. В.* Формирование профессионально-трудовых ценностей у старшеклассников в процессе профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.

УДК 34(071.1)

Т. В. Подалова, И. В. Подалова

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С позиций компетентностного подхода в статье представлен анализ составляющих предметно-деятельностной и социально-профессиональной компетентности будущего юриста и показана реализация деятельностных и диалоговых методик активного обучения при формировании профессиональной компетентности юриста на заданном образовательном уровне квалификационных требований.

From the position of competence approach the analysis of components (objective-action and social) of future lawyer professional competence is represented in this article. Realization of action and dialog methods of active education with professional lawyer competence formation on the qualifying requirements level defined by educational standards are shown.

Ключевые слова: социальная компетентность, предметно-деятельностная компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, деятельностные и диалоговые методики активного обучения юристов.

Key words: social competence, objective-action competence, professional competence, competence approach, action and dialog methods of active education of lawyers.

Происходящая в нашей стране модернизация образования, в том числе и высшего профессионального, стимулирует поиск новых путей обновления образовательной системы в соответствии со сложившимися общественными реалиями. Одним из основных направлений педагогической мысли, которое нацелено на внесение существенных изменений в образовательный процесс, является разработка компетентностного подхода в образовании. Ряд отечественных авторов отмечает, что он становится особенно популярным и претендует на роль концептуальной основы образовательной политики, проводимой как нашим государством, так и влиятельными международными организациями и наднациональными объединениями, включая Европейский Союз. В России реализация компетентностного подхода должна способствовать решению ключевой задачи

модернизации образования – повышению его качества. При этом овладение выпускниками учебного заведения любой ступени образования базовыми компетентностями сейчас стали рассматривать в качестве основного критерия качества образования.

Компетентность чаще всего трактуется как интегральная способность решать возникающие в различных областях жизни конкретные проблемы. Компетентность как свойство индивида существует в различных формах – как способ личной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), как некий итог саморазвития индивида, как форма проявления способности и др. Формой существования компетентности является некоторая деятельность, что подразумевает её различные виды.

До недавнего времени феномен компетентности применялся более всего именно к сфере профессионального образования. Здесь компетентность связывается с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил согласно Государственному образовательному стандарту (далее – ГОС). Именно применительно к профессиональной школе, ориентированной на компетентность, говорят о её важнейшей обязанности – подготовке высококвалифицированных, компетентных специалистов. Профессиональная компетентность определяется как имеющая нормативную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству.

В настоящее время существуют разные подходы к выделению видов компетентностей, которые могут быть сформированы у специалиста высшей квалификации. Так, например, одна из предлагаемых классификаций включает в себя социальную компетенцию, связанную со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать гражданскую ответственность, участвовать в решении задач страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Поликультурная компетенция предполагает способность взаимодействовать с другими культурами, странами и народами, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам. Языковая компетенция включает овладение языками (в том числе компьютерными), необходимыми для устного и письменного общения. Информационная компетенция предполагает владение новыми технологиями, способность к критическому отношению к рас-

ПОДАВАЛОВА Татьяна Владимировна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре истории государства и права Института (филиала) Московской государственной юридической академии в г. Кирове
ПОДАВАЛОВА Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории ВятГУ

© Подалова Т. В., Подалова И. В., 2009

пространяемой СМИ информации и рекламе. Предметно-деятельностная компетенция предполагает овладение необходимыми знаниями и способами деятельности в рамках отдельных учебных дисциплин.

Анализируя с позиций компетентностного подхода ГОС ВПО по специальности «Юриспруденция» с присвоением квалификации «Юрист» и опираясь на предложенную классификацию компетентностей, в перечне сформулированных в стандарте квалификационных требований можно выделить две компетентности – предметно-деятельностную и социальную. Они в целом отражают профессиональную компетентность будущего юриста. В стандарте также определен и уровень профессиональной компетентности, который должен быть достигнут каждым выпускником юридического вуза. Естественно, что применительно к конкретным учебным дисциплинам имеет место специфика формирования профессиональной компетентности, т. е. квалификационных требований к деятельности юриста. Так, в преподавании истории государства и права на историко-правовом материале можно формировать предметно-деятельностную компетенцию, реализуя такие квалификационные требования, как уметь толковать и применять законы и другие нормативные акты, юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, разрабатывать документы правового характера, принимать правовые решения в точном соответствии с законом, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в специальной литературе. Формирование социальной компетенции предполагает, что в процессе изучения истории государства и права будущий юрист должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии, четко представлять сущность, характер и взаимодействие правовых явлений, знать основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний и значение для реализации права в профессиональной деятельности, а также обладать гражданской зрелостью, профессиональной этикой, правовой культурой, уважением к закону, высоким нравственным сознанием и т. д.

Описание уровня ожидаемой профессиональной компетентности в ГОС ВПО по специальности «Юриспруденция» включает ряд характеристик, которые необходимо использовать для организации оценивания результатов изучения истории государства и права. Согласно им юрист – выпускник вуза должен уметь осуществлять сбор нормативной и фактической информации, необходимой для реализации правовых норм в своей

практической деятельности, анализировать ее, уметь обосновывать, принимать и исполнять решения, связанные с реализацией правовых норм, составлять соответствующие юридические документы.

В связи со спецификой компетентностного подхода для реализации вышеохарактеризованных квалификационных требований и ожидаемого уровня их достижения в подготовке будущего юриста на занятиях по истории государства и права необходимо использовать современные методики активного обучения. Под активными методами обучения понимаются все виды деятельности в учебном процессе, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия индивидуальности каждого обучающегося. В частности, к ним относят такие методы обучения, которые позволяют учащимся прежде всего формировать собственное мнение, не боясь его высказывать и отстаивать при помощи аргументов, учиться слышать и слушать другого человека, уважая при этом его мнение, обогащать свой жизненный опыт путем моделирования и переживания жизненных ситуаций, анализировать факты и информацию, активно и самостоятельно работать, проявлять индивидуальность в учебном процессе. При изучении историко-правового материала наиболее уместными из них можно считать деятельностные и диалоговые методики обучения, которые, с нашей точки зрения, успешно реализуются при организации работы студентов с историческими документами правового характера. Умения работать с юридическими документами различных видов, их анализировать, использовать для характеристики общественных явлений, самостоятельно разрабатывать документы правового характера по аналогии с имеющимися являются базовыми для профессиональной деятельности компетентного юриста. Работая с историко-правовым документальным материалом, студенты не только приобретают указанные профессионально значимые умения, но и важные для каждого компетентного специалиста историко-правовые знания. Использование документов историко-правового характера в режиме учебного диалога на семинарских занятиях позволяет всем студентам принимать участие в процессе их анализа. Таким образом, происходит формирование предметно-деятельностной, а также социальной (в том числе и в зависимости от содержания вопросов) компетенций будущих юристов в отношении каждого студента. Эффективность деятельностных и диалоговых методик при работе с документальным материалом зависит от качества разработанных вопросов-заданий. Эти вопросы-задания помимо формирования прочных и глубоких знаний должны способствовать приобретению уме-

ний критического анализа документа, являющихся базовыми для понимания сути любого документа и его значимости, а также отвечать тем характеристикам методов активного обучения, которые были изложены выше.

В связи с использованием деятельностных и диалоговых методик обучения важно руководствоваться соответствующими им критериями оценивания результатов обучения. Они позволяют судить и о том, как происходит формирование ряда базовых характеристик профессиональной компетентности будущих юристов на семинарских занятиях по истории государства и права и как это соответствует требованиям к уровню их подготовки по ГОС ВПО. Этими критериями являются:

- организация ответа (основными элементами должно быть введение, основная часть и заключение с формулировкой основных выводов, проистекающих из ответа);

- умение анализировать и делать выводы (к аналитическим умениям следует отнести также синтез, отбор наиболее важного, видение альтернативных решений и т. п.);

- иллюстрация собственных мыслей (умение рассуждать и иметь собственное мнение, опираясь при этом на определенный фактический материал – исторический, правовой и др.);

- научная корректность (знание определенных событий, явлений, процессов);

- работа с ключевыми понятиями (умение объяснить их, сравнение нескольких разных понятий, построение соподчиненности понятий и др.);

- выделение причинно-следственных связей (умение определить возможные причины и следствия, видеть зависимость одних событий от других).

Особенности реализации компетентного подхода на семинарах по истории государства и права с использованием деятельностных и диалоговых методик обучения в процессе работы с историко-правовыми документами можно проиллюстрировать на примере занятий по изучению советского земельного законодательства. На семинарских занятиях советское земельное законодательство изучается на основе анализа Декрета о земле и Земельного кодекса РСФСР 1922 г. Главной целью работы с этими законодательными актами не является запоминание их содержания, ибо они уже не действуют. Основное внимание уделяется формированию у студентов практических навыков работы с законодательством. Это помогает им учиться верно толковать и применять законы, юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, давать квалифицированные юридические заключения и консультации, без чего нельзя стать компетентным

юристом. Таким образом, семинары носят деятельностно-ориентированный характер, так как изучение содержания правовых первоисточников происходит в деятельности, соответствующей профессии юриста. В связи с этим выбор методов изучения историко-правовых первоисточников определяется в первую очередь не их содержанием, а практически, профессионально-ориентированными целями работы с законодательством.

Для реализации этих целей выбираются методы, позволяющие студентам не столько запомнить текст законодательного акта, сколько проанализировать его содержание, так как без анализа невозможно понять смысл закона, а значит, и правильно его применить. Формой этого анализа являются вопросы к документу, данные студентам заранее. Эти вопросы позволяют избежать простого изложения содержания закона путем конспектирования его текста и нацеливают студентов на понимание его смысла путем анализа этого текста. Примером является вопрос: «Как вы думаете, почему в категорию отчуждаемых по декрету земель включены крестьянские земли, ведь это могло вызвать недовольство крестьянства?» Чтобы ответить на этот вопрос, студент должен прочитать дополнительную литературу о процессе подготовки и реализации Декрета о земле. Так формируется умение ориентироваться в специальной литературе и таким образом повышать свою юридическую квалификацию. Изучая процесс разработки законодательного акта, студент учится умению составлять юридические документы. Осуществляя сбор нормативной и фактической информации по проведению декрета в жизнь, студент может сделать собственный вывод о том, как должен был решаться по закону вопрос о крестьянских землях и как он был решен.

Многие вопросы к документу в процессе его анализа на семинаре могут быть заданы в ситуативной форме и ответы на них даются в режиме вымышленной ситуации. Так, вопрос «Как Декрет о земле определял порядок конфискации помещичьего землевладения?» может быть задан с использованием элементов ролевой игры. При этом студент должен представить себя помещиком, явившимся на консультацию по этому вопросу в местный Совет. Другой студент как представитель власти должен подробно со ссылкой на статьи закона разъяснить порядок конфискации помещичьих имений. В ходе консультации «помещик» задает уточняющие вопросы: «Что из помещичьего имущества подлежало конфискации, а что оставалось помещику?», «Разрешалось ли помещику оставлять хотя бы часть земли, чтобы как-то прожить?» Студентам объясняется, что они должны дать полную и исчерпывающую юриди-

ческую консультацию по этому вопросу. Если они не прокомментируют все статьи закона, относящиеся к данному случаю, то их консультация будет неполной, а значит, неправильной. Подчеркивается, что если они не будут учиться умению давать юридические консультации, то в будущем не смогут добиться успеха в своей профессии, так как будут терять клиентов. Так использование ситуативного метода при изучении историко-правовых документов стимулирует профессиональную мотивацию студентов. При этом создается ситуация успеха, которая поощряет развитие у них компетентности и уверенности в себе. Через подобный метод студенты учатся анализировать и толковать современное законодательство.

В процессе анализа историко-правовых документов важное место отводится дискуссионным вопросам. По Декрету о земле предлагается подумать и ответить на такие вопросы: «Что провозглашается в декрете – национализация или социализация земли?», «Как вы считаете, чьи аграрные требования провозгласил декрет – большевистские или эсеровские?», «Согласны ли вы с утверждением о том, что с принятием Декрета о земле большевики отказались от своей аграрной программы?» В ходе обсуждения этих вопросов мнения студентов разделяются. Одни из них считают, что декрет провозгласил эсеровскую социализацию земли и проводил в жизнь аграрную программу эсеров. Другие доказывают, что Декрет закреплял большевистскую аграрную программу и национализацию земли. В итоге дискуссии на примере Декрета о земле студенты уясняют, что законодательные акты часто бывают противоречивыми. Они приходят к выводу, что компетентный юрист должен не только уметь находить противоречия в законодательстве, но и объяснять их причины, вызванные борьбой различных мнений, партий и группировок. Так формируется умение критически анализировать и толковать законодательство, без чего невозможно его правильное применение в юридической практике и в жизни. В ходе дискуссии студенты учатся умениям организовать ответ, отстаивать свою позицию посредством логически построенной системы доказательств и причинно-следственных связей, слушать и слышать другую точку зрения, проявлять терпимость (толерантность) к чужому мнению, соблюдать научную корректность, опираясь только на достоверные факты. Следует отметить, что многие студенты испытывают трудности при ответе на сложные, дискуссионные вопросы. У них слабо развиты навыки разговорной речи и умения аналитического мышления, им не хватает общей куль-

туры, общих и специальных знаний по обсуждаемой теме, поэтому в дискуссии доминируют отдельные наиболее развитые студенты.

Преодолению этих трудностей способствуют активные диалоговые методы обучения, которые используются на семинарах при работе с историко-правовыми документами. Режим диалога способствует развитию коммуникативных качеств студентов. Приемы ролевой игры и дискуссии позволяют повысить интерес к процессу приобретения знаний, что помогает их более прочному усвоению. Если при репродуктивном методе обучения студенты просто заучивают понятия, данные преподавателем, то при диалоговом методе они сами могут вывести понятия в ходе анализа документа. Так, отвечая на вопрос «Что в Декрете о земле понимается под уравнильным землепользованием?», они сами формулируют понятие уравнильного землепользования. Опираясь на статьи изучаемого закона, студенты сравнивают разные понятия, находя между ними общее и различное. Сравнивая понятия общины и колхоза как форм землепользования, установленных Декретом о земле, студенты выявляют различия между большевистской и эсеровской аграрной программами. Так формируются умения аналитического мышления – анализа, синтеза, сравнения, обобщения. На семинарах студентам предлагается проводить сравнительный анализ не только понятий, но и законодательных актов. При изучении Земельного кодекса РСФСР 1922 г. они должны сравнить его с Декретом о земле и ответить на вопросы: «В чем заключалась преемственность Земельного кодекса с Декретом о земле?», «Что нового внес Земельный кодекс в земельное законодательство Советской власти?» В процессе сравнения историко-правовых документов студенты приобретают умение анализировать изменения в законодательстве, что крайне важно для юридической практики.

Таким образом, практика преподавания истории государства и права в юридическом вузе показывает наличие значительных возможностей реализации компетентного подхода в подготовке будущих юристов на основе ГОС ВПО по специальности «Юриспруденция». При этом наиболее эффективными оказываются деятельностные (анализ историко-правовых документов, включая сравнительный, элементы ролевой игры) и диалоговые (дискуссия) методики активного обучения, применение которых в наибольшей степени способствует формированию профессиональной компетентности юриста на заданном образовательном стандартом уровне квалификационных требований.

УДК 51(077)

Т. А. Иванова, О. В. Симонова

СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Понятие функциональной грамотности является одним из ключевых в теории компетентностного подхода. Содержание понятия «функциональная грамотность» является предметом научных дискуссий. Условно можно выделить два направления исследования сущности понятия функциональной грамотности: прагматический и культурологический. Формирование функциональной грамотности в культурологическом контексте предполагает учет специфики конкретных учебных дисциплин для формирования видов грамотностей – математической, лингвистической и т. п. В русле нашей статьи сделана попытка раскрыть понятие *математической грамотности*. Нами описана общая структура математической грамотности в контексте сущности понятия функциональной грамотности: когнитивная и операционально-технологическая составляющие математической грамотности – информационная, логическая, методологическая, практическая. Кроме того, в структуру функциональной, а значит, и математической грамотности входят мотивационный, смысловой, эмоционально-ценностный компоненты. Функциональная грамотность при обучении математике – это интегральная характеристика качества подготовки ученика, которая помимо усвоенных знаний, умений и опыта деятельности отражает его личностный смысл, его эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, к опыту их применения для решения реальных задач. Процесс формирования функциональной математической грамотности, деятельностного математического знания в широкой трактовке носит непрерывный характер и присутствует при изучении любого курса математики, каждой темы, на каждом уроке.

The conception of functional competence is a key one in the theory of competence approach. This conception is a subject-matter of scientific discussions. As a matter of fact, one can distinguish two directions in investigating the conception of functional competence: pragmatic and culturological. The formation of functional competence in the culturological context presupposes dealing with peculiarities of certain academic subjects which do form different aspects of student's competence: mathematic, linguistic etc. In this article we are to analyze the conception of *mathematic competence*. Thus, we describe the general structure of mathematic competence as part of one's functional competence: its cognitive and technological components – informative, logical, methodological, and practical. Besides, the structure of functional competence in general and mathematic competence in particular includes motivation, significant and emotional components. Functional competence in Mathematics class

is an integral characteristic of student's development. It reflects not only the level of his knowledge, skills and academic efficiency, but also his personal aims, emotional attitude to Mathematics, ability to apply all that to the solution of real life tasks. The formation of functional mathematic competence, deep and flexible knowledge of Mathematics is on a whole incessant in character and takes place in studying all mathematic courses, all topics in every class.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, компетентностный подход, математическая деятельность, деятельное математическое знание.

Key words: functional correctness, mathematical correctness, competence approach, mathematical activity, active mathematical knowledge

Одним из новых понятий для дидактики и методики обучения является понятие функциональной грамотности. Анализируя образовательные достижения по математике с позиций готовности наших учащихся к продолжению образования, российские [1] и международные эксперты [2] сделали одинаковый вывод об их подготовке, которая «не позволяет им применять полученные знания для разрешения проблем, близких к реальным». Главная проблема видится в неэффективности системы общего образования, это проявляется в отсутствии результатов, значимых вне данной системы. Переосмысление сложившейся практики организации учебной деятельности в массовой школе привело к выводу о том, что в качестве результата образования должна рассматриваться не просто сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях за пределами системы образования на основе приобретенных знаний.

В последних поколениях государственных стандартов говорится, что «современная школа ориентирована не только на формирование знаниевого, но и деятельностного компонентов, в результате чего учащиеся достигнут уровня функциональной грамотности» [3]. Однако содержание понятия «функциональная грамотность» авторами не раскрывается. Поэтому не представляется возможным говорить ни о функциональной грамотности, ни о методике ее формирования как при обучении в целом, так и о методике формирования грамотности при обучении математике.

Следует отметить, что понятия «грамотность», «элементарная грамотность», «математическая грамотность», «функциональная грамотность» используются как в быту, так и в научно-методической литературе. Некоторые из этих понятий (например, грамотность) существуют давно, представления о них менялись с изменением социально-экономических отношений, поэтому имеют множество определений; другие (функциональная грамотность, математическая грамотность)

ИВАНОВА Тамара Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета
СИМОНОВА Ольга Владимировна – аспирант кафедры дидактики физики и математики Вятского государственного гуманитарного университета
© Иванова Т. А., Симонова О. В., 2009

стали использоваться сравнительно недавно и представления о них и их определения находят в стадии формирования.

Например, грамотность трактуется

– как начальный уровень образованности, предполагающий наличие элементарных умений чтения, письма, счета;

– результат образования, интегральная характеристика начального уровня образованности – элемент образовательной цепочки грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет;

– начальный уровень культурной деятельности, предполагающий наличие знаний о способах познания (деятельностная компонента);

– направленность личности (эмоционально-ценностная компонента), а значит, одна из составных частей функциональной грамотности;

– характеристика качества подготовки школьника к продолжению образования в среднем звене;

– положительная характеристика профессиональной компетентности специалиста (в языке это зафиксировано выражениями «грамотный специалист», «техническая грамотность» и т. п.);

– результат обучения в начальной школе (О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицина, Е. И. Казакова [4; 5] в концепции образованности рассматривают элементарную грамотность как составную часть – основу общей грамотности).

Понятие функциональной грамотности является одним из ключевых в теории компетентного подхода. Дискуссия о его основных положениях продолжается. Условно можно выделить два направления исследования сущности понятия функциональной грамотности: прагматический и культурологический.

Прагматики функциональную грамотность считают социальным заказом. Изучают ее в контексте профессиональной подготовки специалистов, рассматривая функциональную грамотность выпускника вуза, колледжа (и т. п.) только в связи с его профессиональной компетентностью и профессиональными достижениями. Для них профессиональная компетентность – высший образовательный результат.

Культурологическая концепция грамотности в качестве сверхзадачи педагогической деятельности выдвигает духовное развитие личности. При этом высшим образовательным результатом подлинно грамотного человека является менталитет как квинтэссенция культуры, как воплощение основ мировосприятия, мировоззрения и поведения человека [6]. По мнению Б. С. Гершунского, цепочка образовательных достижений должна выглядеть следующим образом: «грамотность – образованность – профессиональная компетент-

ность – культура – менталитет». В этом контексте функциональная грамотность востребуется и актуализируется на профессиональном уровне, а ее основными компонентами являются предметное содержание и такие качества личности, как ответственность, творчество, любознательность, настойчивость, стремление к приобретению новых знаний, настойчивость, эстетическое восприятие действительности, высокая нравственность [7]. Последовательность образовательных достижений отражает лишь общее направление постепенного обогащения образовательных результатов в процессе становления личности, границ между этапами быть не может, все они взаимозависимы и взаимодополняемы. Всякое образовательное достижение более высокого порядка содержит в себе результаты предыдущих этапов. И менталитет, и культура, и профессиональная компетентность, и образованность, являясь высокими образовательными достижениями, содержат в себе «ростки» элементарной и функциональной грамотности. Начало их формирования совпадает с начальным этапом обучения, а затем продолжается в течение всей жизни. А значит, и функциональная грамотность – не только личное образовательное достижение, соответствующее этапу профессионального обучения, а ее формирование является непрерывным процессом, который позволяет человеку осознать наличие пробелов в своем образовании и найти пути их ликвидации. Эти проблемы связаны не только с повышением профессиональной квалификации взрослых, но и с проблемой расширения и углубления знаний, умений и навыков школьников.

Формирование функциональной грамотности предполагает учет специфики конкретных учебных дисциплин для формирования видов грамотностей – математической, лингвистической и т. п. Следовательно, необходимо найти соответствующую модель их формирования в культурологическом контексте. Кроме того, необходим инструментарий для фиксации достижений учащимися функциональной грамотности.

Применительно к математике цепочка личных образовательных достижений может выглядеть следующим образом: «математическая грамотность – математическая образованность – математическая компетентность – математическая культура – менталитет».

Однако предложенную иерархию образовательных достижений не следует понимать буквально: сначала нужно формировать математическую грамотность, затем – математическую образованность, далее – математическую компетентность и т. д. В реальном учебном процессе эти звенья представлены в органичном единстве и целостности, каждое на своем уровне.

В русле нашей статьи раскроем понятие *математической грамотности*.

В условиях господства знаниевой парадигмы результативность обучения связывалась с формированием у учащихся знаний, умений, навыков, алгоритмов. Большое количество исследований было посвящено формированию алгоритмической культуры, логической культуры, логической грамотности. Так, И. А. Никольская [8] ввела понятие «логическая грамотность» как показатель усвоения комплекса логических знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть выпускник средней общеобразовательной школы.

Следует отметить, что формирование у школьников комплекса логических знаний и умений остается одной из важнейших задач обучения математике не только потому, что это – необходимый компонент математического знания, но и потому, что логические знания и умения позволяют ученику грамотно, корректно оперировать различной информацией.

В теории и методике обучения математике наметился и еще один подход к трактовке понятия «математическая грамотность». Поскольку, как было сказано выше, сейчас делается акцент на обнаружение ориентировочной основы действий, необходимой для решения проблем в конкретной ситуации. Например, Г. С. Ковалева [9] раскрывает понятие «математическая грамотность», как «способность человека определять роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину». В этом контексте она выделяет следующие ключевые характеристики математической грамотности, описанные через способности:

- распознавать проблемы, которые могут быть решены средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать эти проблемы, используя математические факты и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать результаты решения.

Анализ этих характеристик показывает, что математическую грамотность Г. С. Ковалева рассматривает как способность человека обнаруживать реальные проблемы, которые следует решать математическими средствами. Иными словами, математическая грамотность, по Г. С. Ковалевой,

по сути, предполагает овладение учащимися методом математического моделирования. Но, как известно, метод математического моделирования после создания математической модели реального явления или процесса включает внутримодельное математическое решение. А для этого ученик должен не только ознакомиться с формулировками аксиом, определений понятий, теорем, их доказательствами, но и может ими логически правильно оперировать, а при необходимости вести поиск субъективно новых для него математических знаний.

Подведем итоги и опишем наше видение понятия «математическая грамотность» в контексте функциональной грамотности.

Термин «функция» произошел от латинского «*functio*» и означает исполнение, осуществление, деятельность. Следовательно, понятие «функциональная грамотность» предполагает приобщение школьников к опыту определенных видов деятельности. Таким образом, и математическая грамотность должна носить деятельностный характер. Эта деятельность интегративна. Раскроем ее структуру.

Во-первых, всякая деятельность содержательна. Поэтому математическая грамотность определяется и тем знаниевым компонентом, который отражен в Государственном стандарте для каждой ступени обучения. Математическая грамотность предполагает владение школьниками определенным уровнем информации: определенными понятиями, теоремами, фактами, алгоритмами.

Во-вторых, всякая деятельность предполагает владение действиями, способами, методами этой деятельности. А значит, у учащихся следует формировать прежде всего умения оперировать математическими понятиями, теоремами, аксиомами, готовыми алгоритмами. Они зависят от сформированности у них знаний и умений, о которых мы говорили выше. По мнению Г. И. Саранцева, действия, адекватные понятиям, теоремам и так далее, определяют деятельностную природу знаний [10].

Технология обучения основным дидактическим единицам содержания и адекватным им действиям описана в работах Г. И. Саранцева [10], Г. А. Ивановой [11; 12].

В-третьих, математическая грамотность не может сводиться лишь к информационной и логической грамотности. Современная парадигма образования предполагает, что ученик является субъектом учебной деятельности. Математическая деятельность есть органичное единство логики и интуиции. Деятельностное математическое знание характеризуется и логической, и эвристической составляющими. Поэтому учащиеся должны овладевать не только логическими действиями и дедуктивными методами (в том числе

и методами доказательств), но и эвристическими методами и приемами на доступном им уровне [13].

Наконец, математическая грамотность в контексте формирования функциональной грамотности предполагает формирование у школьников опыта по применению математических знаний для решения реальных или близких к ним проблем. В свою очередь, приобретение такого опыта, как было сказано выше, непосредственно связано с усвоением учащимися элементов метода математического моделирования. В настоящее время сущность метода математического моделирования явно раскрывается в учебниках алгебры, алгебры и начал анализа А. Г. Мордковича.

Мы описали лишь когнитивную и операционально-технологические составляющие математической грамотности: информационную, логическую, методологическую, практическую. Между тем функциональная грамотность и компетентность – это два взаимосвязанных иерархических уровня образовательных достижений школьника. Поэтому в структуру функциональной, а значит, и математической грамотности помимо указанных выше составляющих входят мотивационный, смысловой, эмоционально-ценностный компоненты. Функциональная грамотность при обучении математике – это интегральная характеристика качества подготовки ученика, которая помимо усвоения знаний, умений и опыта деятельности отражает его личностный смысл, его эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, к опыту их применения для решения реальных задач.

Нами описана лишь общая структура математической грамотности в контексте сущности понятия функциональной грамотности.

Для ее формирования у школьников важно знать более конкретные ориентиры. Согласно культурологическому подходу, представленному выше, формирование математической грамотности является необходимым условием становления математически образованного человека. В соответствии с культурологической концепцией содержания образования и спецификой математики нами дана характеристика математически образованного выпускника общеобразовательной школы, представленная через стратегические цели школьного математического образования. Выпускник математически образован (термин М. В. Кларины), если он

- знает сущность предмета математики;
- имеет представление об особенностях математического метода познания действительности;
- имеет представление о том, что сама математика является методом познания действительности;

- знает ведущие понятия математики и умеет оперировать ими;

- владеет математическим языком и математической символикой;

- имеет представление о математическом моделировании и приобрел опыт его применения для изучения простейших реальных явлений и процессов;

- имеет представление о прикладных аспектах математики;

- имеет представление о влиянии математики на социальное развитие общества и наоборот;

- приобщился к опыту творческой математической деятельности и умеет применять его в других видах деятельности;

- осознает гносеологический характер процесса познания в математике;

- знает основные общенаучные методы познания (эвристические и логические), умеет применять их как в математической деятельности, так и в других видах деятельности;

- знает специальные (частные) математические методы и приемы, умеет применять их для решения математических и прикладных задач;

- владеет культурой мышления;

- владеет культурой общения, культурой труда;

- имеет представление об основных периодах развития математической науки как части общечеловеческой культуры [14].

Отметим, что, во-первых, достижение этих целей обеспечит формирование деятельностного характера математических знаний как органичного единства описанных выше аспектов математической грамотности: знание математических фактов, методов математической деятельности умения оперировать ими; знания и умения применения математической теории и ее методов к решению задач реальной действительности.

Во-вторых, эти цели являются конечным ориентиром (нормой). Они должны реализовываться на всех ступенях обучения на доступном для учащихся уровне. Для этого их следует конкретизировать, детализировать: а) по ступеням обучения; б) в соответствии с идеей дифференциации обучения (как уровневой, так и профильной); в) при изучении различных математических дисциплин; г) по каждому разделу, теме курса; д) при подготовке к каждому конкретному уроку.

Процесс формирования функциональной математической грамотности, деятельностного математического знания в широкой трактовке носит непрерывный характер и присутствует при изучении любого курса математики, каждой темы, на каждом уроке.

Примечания

1. Денищева О. А., Глазков Ю. А., Краснянская К. А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике // Математика в школе. 2008. № 6. С. 19–30.
2. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА 2003. М., 2004.
3. Сборник нормативных документов. Математика / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2007. С. 8–9.
4. Образовательные результаты / под ред. О. Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999.
5. Петербургская школа: образовательные программы / под ред. О. Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999.
6. Гершунский Б. С. Образование как результат: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет // Философия образования: учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: МПСИ: Флинта, 1998. С. 62.
7. Там же. С. 65.
8. Никольская И. А. О единой линии воспитания грамотности при обучении математике // О единой линии воспитания грамотности при обучении математике. М.: Просвещение, 1978.
9. Ковалева Г. С. PISA – 2003: Результаты международного исследования // Школьные технологии. 2005. № 2. С. 37–43.
10. Саранцев Г. И. Общая методика преподавания математики: учеб. пособие для студ. матем. спец. пед. вузов и ун-тов. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 1999.
11. Иванова Т. А. Гуманитаризация общего математического образования [Текст] // Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1998.
12. Теоретические основы обучения математике в средней школе: учебное пособие / Т. А. Иванова, Е. Н. Перевощикова, Т. П. Григорьева, А. И. Кузнецова; под ред. Т. А. Ивановой. Н. Новгород: НГПУ, 2003.
13. Там же.
14. Иванова Т. А. Гуманитаризация общего математического образования: монография // Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. С. 135.

УДК 371.9

М. А. Соловьева, С. Г. Григорьева

ВОСПИТАНИЕ
ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА

Одним из основных принципов цивилизованного демократического общества является принцип толерантности. Работа по его формированию в среде педагогов и обучающихся предполагает повышение уровня квалификации менеджеров образования и учителей; массовое внедрение программ по подготовке учителей; психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания и использование идей педагогики сотрудничества.

One of the basic mental principles of the civilized democratic society is the principle of tolerance. Tolerance forming techniques involve raising the skill level of teachers and the managerial staff in the sphere of education, mass implementation of teacher training programs, psychological and pedagogical counseling for families as well as the use of cooperative learning in secondary schools.

Ключевые слова: толерантность, старший школьный возраст, границы толерантности, модель системы формирования и внедрения толерантных установок у старшеклассников.

Keywords: tolerance, secondary school age, tolerance limit, model of tolerance formation and adoption for upperclassmen.

Современный культурный молодой человек – это не только образованный человек, но и личность, обладающая чувством самоуважения и уважаемая окружающими.

Толерантность принято считать признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом. Она полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит перед нами новый век в новом тысячелетии [1; 2].

Под толерантностью понимается готовность личности к осознанным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющих различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения. Однако это не подразумевает отказ от ценностных ориентаций и идеалов, индифферентность и ущемление интересов, а предполагает, с одной стороны, устойчивость как способность человека реализо-

СОЛОВЬЕВА Марина Александровна – соискатель кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
ГРИГОРЬЕВА Стелла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
© Соловьева М. А., Григорьева С. Г., 2009

вать свои личные позиции, с другой – гибкость как способность с уважением относиться к позициям и ценностям других людей [3].

Важнейшей задачей системы образования и воспитания является формирование у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности с уважением относиться к людям разных национальностей, воспринимать взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть.

Несмотря на все принимаемые меры, формирование толерантности старшеклассников остается острой проблемой для современной системы образования. В сознании россиян категория толерантности формируется очень медленно, поэтому возникает необходимость принятия специальных мер учебного и культурно-образовательного характера: ведение целенаправленной работы по формированию толерантности в самом современном российском обществе вообще и в педагогическом сообществе в частности [4]. Толерантность старших школьников в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. Вот почему важно говорить о толерантности в педагогическом сообществе. Сегодня остро стоит проблема разработки учебников, научно-методических рекомендаций, специальных программ, тренингов, игр по подготовке учителей к работе по воспитанию толерантности обучающихся, составлению практических сборников педагогических ситуаций для родителей и учителей с вариантами решения проблем, рекомендациями психологов. В связи с чем одной из задач педагогики толерантности является организация работы по переподготовке кадров руководителей образовательных учреждений, педагогов, всех, кто имеет отношение к образованию в целях развития у них профессионально необходимых качеств и личностных свойств, специальных умений.

Все социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем [5].

Современный старший школьник должен уметь правильно воспринимать и понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в обществе, не нанося вреда и не ущемляя права других людей. Результаты анкетирования «Толерантность в образовании», проведенного в 13 образовательных учреждениях (330 участников), показывают: 27% респондентов считают, что в местности, где они проживают, существует нетерпимое отношение к людям другой национальности и вероисповедания, 28% не знают о такой проблеме, 36% отме-

чают, что ко всем относятся хорошо, 7 человек высказали мнение, что ко всем людям относятся плохо [6].

Кроме того, в современных условиях возникает необходимость формирования у старшеклассников чувства собственного достоинства и толерантности по отношению к самому себе, что рассматривается нами как необходимое условие толерантности по отношению к другим. В ходе анкетирования на вопрос «к Вам когда-нибудь относились хуже, чем к другим людям по какому-либо признаку?» 62% ответили отрицательно, 19% сталкивались с подобными проблемами.

Остается также важной для подростков проблема «границ» толерантности. В обществе существуют группы людей, которые, с одной стороны, отражают многообразие жизни, но, с другой стороны, нередко воспринимаются большинством как антисоциальные явления [7]. Преступники, представители сексуальных меньшинств, наркоманы, ВИЧ-больные – все эти люди, несомненно, являются «иными» в нашем обществе. Как относиться к ним? Должна ли толерантность быть безграничной, а мы – терпимыми и снисходительными в таких случаях? Из 330 старшеклассников личную нетерпимость к представителям какого-либо меньшинства проявляли 17% опрошенных, никогда не были агрессивны в этом 62%. Однако 21% не смогли ответить отрицательно на этот вопрос. В связи с этим возможна еще одна позиция. Можно жить, как бы не замечая этих фактов, равнодушно проходя мимо них. Будет ли подобное отношение толерантным? Или толерантным будет активное противодействие их распространению? 53% опрошенных так или иначе сталкивались в своей жизни с проявлением нетерпимости. Таким образом, проблема границ толерантности – это еще и вопрос о границах между толерантностью и безразличием, равнодушием подрастающего поколения.

Важной задачей педагога, классного руководителя является формирование у подростка способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. 76% опрошенных сталкивались со случаями унижения достоинства человека из-за его национальности или вероисповедания. Задача классного руководителя – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать активную толерантность, формула которой – понимание плюс сотрудничество.

Старший школьный возраст остается одним из главных этапов в становлении личности. Воспитание толерантности старшеклассников в современной национальной школе следует рассматривать как социальную и педагогическую проблему, которую предстоит решать как окружаю-

щему нас обществу, так и педагогическому корпусу.

Становится актуальным вопрос создания и внедрения региональной модели формирования толерантных установок. На наш взгляд, модель системы внедрения и формирования толерантных установок должна быть следующей:

I. Руководство и контроль.

II. Программное и информационное обеспечение.

III. Нормативная база.

Первый блок рассматривается как процесс создания определенных структур, отвечающих за данный вопрос: межведомственная комиссия по воспитанию толерантности, межведомственная комиссия по патриотике, правительственная комиссия по молодежной политике на уровне органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации. Далее создаются координационные центры толерантности при муниципалитетах и образовательных учреждениях. На уровне учреждений организуется работа советов по внедрению модели толерантности.

Второй блок включает в себя три компонента:

1. Модульные программы.
2. Система мероприятий.
3. Лаборатория толерантности.

Модульные программы преследуют следующие цели: формирование толерантных установок обучающихся, организация курсовой подготовки классных руководителей и родителей, создание программы по обучению руководителей образовательных учреждений, учителей-предметников, классных руководителей.

Система мероприятий, обеспечивающих эффективность воспитания толерантности, включает четыре направления:

1. Совершенствование содержания, форм, средств воспитания толерантности на региональном, муниципальном уровнях, в образовательных учреждениях.

2. Повышение квалификации методистов органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений и их заместителей, руководителей методических объединений, учителей-предметников и классных руководителей.

3. Формы организации работы с обучающимися.

Мы также считаем, что сложившаяся в образовательных учреждениях система мероприятий по формированию толерантности должна стать системой традиций. В школах Чувашии подобная деятельность осуществляется в рамках различных проектов [8]. Однако этого явно недостаточно. Так, например, на ежегодный республиканский конкурс проектов по формированию толерантности представляют материалы около 10% образовательных учреждений от общего их

числа. Оставшиеся 90% учреждений предпочитают не задумываться над этими вопросами.

В последние годы становится традиционным проведение 16 ноября дней толерантности. Наиболее распространенными формами внеучебной работы по воспитанию толерантности являются творческие мероприятия: фестивали культур, праздники и конкурсы, беседы на классных часах, исследовательские проекты. Менее распространены встречи с представителями диаспор, круглые столы, тренинги, конференции.

4. Просветительская работа с родителями осуществляется через организацию курсов тематических собраний, лекториев, конкурсов и других мероприятий.

Оправдывает себя создание на базе учреждения высшего профессионального образования лаборатории толерантности, которая оказывает методическую помощь педагогическому корпусу региона. В рамках лаборатории имеется банк данных программ, тренингов, игр, концентрируются данные мониторинговых исследований. Задача лаборатории – выработка соответствующих рекомендаций, корректировка модульных программ, консультирование муниципальных методистов по воспитательной работе в вопросах выбора наиболее эффективных форм и методов.

Третий блок региональной модели – нормативная база. Вся система деятельности по воспитанию толерантности в современном обществе должна основываться на нормативно-правовой базе – это концепция формирования толерантности, региональная целевая программа, критерии уровня сформированности толерантности, методические рекомендации педагогам и родителям.

Предлагаемая модель, на наш взгляд, должна стать возможным катализатором в вопросах формирования толерантности в школьном возрасте, и в частности у старших школьников.

В своей опытно-экспериментальной работе мы опирались на разработанные нашими педагогами концепции и программы воспитания толерантности в образовательных учреждениях. Результаты исследования показали, что на данном этапе развития нашего общества под толерантным поведением пока понимается некая декларируемая норма и практически отсутствует педагогическая толерантность в образовательных заведениях, в семье, в самом обществе в целом. В педагогической деятельности преобладает авторитарный стиль, менее выражено свободное высказывание своего мнения учащимися, компромиссность.

Семейное воспитание характеризуется достаточно высокой степенью конфликтности, бытовыми ссорами, скандалами детей и родителей.

Любая форма непослушания ребенка воспринимается негативно.

Известно, что принцип толерантности является одним из основополагающих ментальных принципов цивилизованного демократического общества, в то же время уровень толерантности в российском обществе пока еще остается низким.

Для решения намеченных нами социальных и педагогических проблем необходима целенаправленная работа по формированию толерантности в среде педагогов и обучающихся: повышение уровня квалификации всех менеджеров образования; массовое внедрение программ, тренингов по соответствующей подготовке классных руководителей и учителей; обязательное педагогическое и психологическое сопровождение семейного воспитания; совершенствование института классного руководства; использование в общеобразовательных школах, особенно в старших классах, педагогики сотрудничества как базовой составляющей.

Примечания

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. С. 55.
2. Шалин В. В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). Ростов н/Д, 2000. С. 255.
3. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 46–54.
4. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО. Режим доступа <http://ps.1september.ru/2000/66/6-2.htm>
5. Шнекендорф З. К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. М.: Изд-во МПУ «СигналЪ», 2001. С. 224.
6. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. А. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Смысл, 2000. С. 180.
7. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 61–74.
8. Послание Президента Чувашской Республики Н. В. Федорова Государственному Совету Чувашской Республики «Дорожить временем, служить людям». Чебоксары, 2007. С. 16–27.

УДК 372.21

Н. А. Воронина

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья представляет собой изложение результатов исследования развития художественной деятельности детей дошкольного возраста. Выявлены отличительные особенности развития художественно-изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в зависимости от образовательных условий, в которых происходит обучение.

This article presents the results of research of the art activity development of the preschool age children. As a result the distinctive features of the development of art-graphic activity of the preschool age children were detected which depends on the educational conditions in which the training process is carried out.

Ключевые слова: художественная деятельность, рисование, изобразительная деятельность, эстетическое развитие, эстетическое восприятие, дети дошкольного возраста, программы обучения, психология развития.

Keywords: art activity, drawing, graphic activity, aesthetic development, aesthetic perception, children of preschool age, the program of training, psychology of development.

Изучение психологических особенностей детской художественной деятельности во многом позволяет понять процесс становления личности ребенка, именно поэтому проблема развития художественной деятельности в период дошкольного детства уже давно привлекает к себе пристальное внимание специалистов, работающих в области психологии развития. Обсуждаются и решаются вопросы, связанные с формированием основных психических функций детей-дошкольников: восприятия (Н. П. Сакулина [6], С. Левин [12], В. С. Мухина [13], Р. Арнхейм [1]), пространственной ориентации (Д. Н. Узнадзе [18]), освоения перцептивных действий и сенсорных эталонов (А. В. Запорожец [7], Л. А. Венгер [2], А. П. Усова [19], В. П. Зинченко [8]). В процессе художественной деятельности ребенку предоставляется естественная возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления; так, например, А. Г. Ковалев [9] изучал способности к изобразительной деятельности, Ж. Пиаже [14] – символическую функцию рисования. Художественная деятельность – творческий акт, в котором ребенку предоставляется

ВОРОНИНА Нина Алексеевна – аспирант кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
© Воронина Н. А., 2009

естественная возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Особенности детского изобразительного творчества рассматривала Е. А. Флерина [17]. Художественная деятельность также способствует тому, что расширяется эстетическое восприятие. Психологические исследования, посвященные развитию эстетического восприятия, проводили В. А. Езикеева [6], Т. А. Гусарова [3]; Е. П. Крупник [11] изучал механизмы восприятия произведений искусства. Е. М. Торошилова [16] исследовала эстетические способности детей-дошкольников. Большим количеством исследователей отмечается огромное значение специально организованного процесса обучения художественной деятельности для воспитания творчески развитой личности и, соответственно, обучение ребенка художественной деятельности должно протекать с учетом всех закономерностей и тенденций психического развития (Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина, Г. Г. Григорьева [6, 10]). На сегодняшний день существует достаточно большое количество программ воспитания детей в дошкольном учреждении, которые с разных точек зрения подходят к решению данной проблемы. В нашем исследовании нам представлялось важным выявить, каким образом различные программы влияют на формирование изобразительных навыков и эстетического восприятия дошкольников и какая из наиболее часто используемых программ наиболее полно реализует заявленные в ней цели.

Соответственно, нами была выдвинута гипотеза, на проверку которой было направлено исследование: развитие художественной деятельности дошкольников зависит от концепции обучения, на которую опирается образовательная программа. Эта зависимость проявляется как в уровневых, так и в структурных характеристиках компонентов художественной деятельности.

Для изучения развития детской художественной деятельности в рамках различных образовательных программ необходимо было провести исследование детей в течение значительной части дошкольного возраста, причем для того, чтобы проследить непосредственно динамику процесса, необходимо было исследовать одних и тех же детей на протяжении обучения в определенных образовательных условиях. Соответственно, мы выбрали лонгитюдный метод, который наиболее полно отвечает целям проводимого исследования.

Наиболее часто встречающимися и при этом существенно различающимися как по логике изложения, так и по структуре, являются три образовательные программы: «Программа воспитания и обучения в детском саду» (далее – «ТПВиОвд/с»), разработанная НИИ дошкольного

воспитания АПН СССР, под ред. М. А. Васильева [15]; программа «Радуга», составленная под руководством Т. Н. Дороновой [5], и программа «Детство», составленная на базе РГПИ им. А. И. Герцена, под ред. З. А. Михайловой и А. И. Гурович [4]. Поэтому для исследования были выбраны именно эти три программы.

На первоначальном этапе объектом нашего исследования стали три группы детей дошкольного возраста, обучающихся в дошкольных учреждениях г. Мурманска по трем выбранным нами образовательным программам. Общее количество – 150 детей (по 50 в каждой программе), но так как исследование проводилось в течение 3 лет, то в силу объективных обстоятельств данная выборка сокращалась. На этапе второго среза осталось 113 детей, на заключительном этапе – 92 ребенка. В эксперименте участвовали здоровые дети, не имеющие отклонений в умственном или физическом развитии, практически уравненные по возрастному-половым и социально-демографическим характеристикам.

Нами были выбраны 2 методики: 1. «Изучение эмоционально-эстетического отношения к действительности в рисунках», направленная на изучение изобразительных умений, навыков и эстетических предпочтений ребенка. В первой серии детям предлагается нарисовать то, что кажется им самым красивым, а затем объяснить, почему именно это явление или предмет является для ребенка самым привлекательным. Во второй серии детям предлагается нарисовать то, что кажется им самым некрасивым, и подробно объяснить мотивы выбора. 2. Тест «Картины», направленный на изучение восприятия эстетико-художественных образов. В первой серии мы показывали картины одного жанра, начиная с пейзажей, затем – натюрморты и сюжеты и предлагали выбрать ту, которая нравится больше других, и подробно объяснить свой выбор. Во второй серии раскладывали все репродукции, предлагая выбрать ту, которая больше нравится, подробно объяснив свой выбор. В результате диагностики оценивалось умение детьми верно передавать типичные характеристики объектов, особенности цветопередачи рисунков, технические умения и навыки детей, эмоциональность в процессе рисования, особенности композиции рисунка, особенности проявления творчества, эмоциональное восприятие художественных произведений и эстетическое восприятие картин. При первичной обработке за ответы и рисунки детей присуждалось определенное количество баллов в соответствии с указанными критериями. Полученные с помощью обеих методик данные подвергались количественной обработке (вычисление процента и медианных показателей) и статистическому анализу. Для проверки статис-

тической значимости различий использовались непараметрические критерии: U-Манна – Уитни и G-критерий знаков. Для оценки связей между характеристиками художественной деятельности использовался коэффициент корреляции Пирсона, корреляционные матрицы подвергались факторному анализу в целях выявления особенностей структуры художественно-изобразительной деятельности детей разного возраста, обучающихся по разным образовательным программам.

В результате проведения **теоретического анализа** мы выяснили, что цели, способы и методы формирования художественной деятельности в дошкольной возрасте, изложенные в разных программах, заметно различаются. «Программа воспитания и обучения в детском саду» преимущественно уделяет внимание техническим умениям и навыкам, программа «Радуга» основывается на воспитании эмоциональности и развитии эстетических чувств, программа «Детство» старается учитывать все стороны художественной деятельности, опираясь на методики проблемного обучения.

Уровневый анализ характеристик художественной деятельности позволил выявить следующие особенности развития художественно-изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в зависимости от образовательных условий, в которых происходит обучение.

К концу дошкольного возраста (к 6–7 годам) дети, обучающиеся по всем изучаемым программам, достигают практически одинаковых результатов, однако в течение изучаемого периода (от 4–5 до 6–7 лет) развитие внутренних компонентов художественной деятельности происходит по-разному. В зависимости от обучающей программы выявились **особенности динамики развития характеристик художественной деятельности**. Особенностью развития детей в «ТПВиОвд/с» является *плавность* изменений компонентов художественной деятельности с возрастом. Дети данной группы от возраста к возрасту довольно равномерно повышают уровень развития своих умений и навыков и к концу дошкольного возраста достигают требуемого уровня развития художественной деятельности относительно своего возраста и детей из других групп. У детей из группы «Детство», наоборот, отмечается замедленность формирования внутренних компонентов художественной деятельности на начальном этапе и резкое, *скачкообразное их развитие* – на последующих. Причем в результате этого скачка они достигают как минимум того же уровня развития, как максимум – большего.

Отличия также выражаются и в **неравномерности развития отдельных компонентов ху-**

дожественной деятельности в зависимости от обучающей программы. Так, в группе детей, обучающихся по «ТПВиОвд/с», на протяжении всех этапов исследования прослеживалась четкая тенденция наибольшего развития технических компонентов художественно-изобразительной деятельности, таких, как «Передача типичных характеристик объекта», «Технические умения и навыки» и «Особенности композиции». В группе обучающихся по программе «Радуга» наиболее высоких результатов, по сравнению с детьми из других групп, достигали дети по таким показателям, как «Эмоциональность», «Особенности проявления творчества» и «Эмоциональное восприятие картин». Дети же из группы «Детство», отличаясь низкими результатами (по сравнению с остальными детьми) в 4–5 и 5–6-летнем возрасте практически по всем показателям, к 6–7 годам по всем показателям добивались таких же результатов, как и дети из других групп.

Дети, обучающиеся по «ТПВиОвд/с», достигли наибольших результатов *в технике изображения и структурного построения рисунка*; программа «Радуга» более успешно обеспечивает развитие *творческого отношения и эмоциональной вовлеченности в процесс создания и восприятия художественных образов*; программа «Детство» более сложным и более медленным путем добивается *одинаковых, а в ряде случаев и лучших результатов* по всем сравниваемым показателям.

Корреляционный анализ также подтвердил сделанные нами выводы о **специфических тенденциях развития художественной деятельности** в зависимости от программы обучения. В корреляционной структуре художественной деятельности детей из «ТПВиОвд/с» технический и композиционно-структурный компоненты особенно выделяются на протяжении всего изучаемого отрезка дошкольного возраста. У детей из группы «Радуга» количество взаимосвязанных компонентов то сильно уменьшается, то увеличивается. Данную особенность мы связали со спецификой программы, а именно с тем, что некоторые разделы, существующие в других программах, в ней отсутствуют и развитие необходимых умений и навыков происходит косвенным образом, через те, которые в программе считаются первоочередными (творческие и эмоциональные компоненты).

В целях выявления особенностей динамики структуры художественной деятельности детей дошкольного возраста мы провели **факторный анализ**, который в целом подтвердил полученные нами ранее результаты. Во-первых, к концу дошкольного возраста происходит *формирование всех компонентов художественной деятельности и их интеграция* у детей из всех групп, хотя

наиболее выраженное оформление этот результат получает у детей, обучающихся по «ТПВиОвд/с» и программе «Радуга». Во-вторых, количество и особенно содержание факторов отражают *линии развития, связанные со спецификой и особенностями обучения* той или иной программы: в «ТПВиОвд/с» важную роль играет техническая сторона художественно-изобразительной деятельности, в программе «Радуга» – творческая, а программа «Детство» демонстрирует нам осуществление разностороннего развития художественной деятельности.

Проведенный нами анализ был направлен на определение программы, наиболее удачно сочетающей все характеристики художественной деятельности для воспитания и формирования гармонично развитой личности. В результате исследования мы выявили, что к концу дошкольного возраста дети, обучающиеся по всем изучаемым программам, достигают необходимого уровня развития умений и навыков художественной деятельности, однако пути и способы достижения высокого результата различаются в зависимости от образовательной программы. При практически одинаковых уровневых характеристиках художественной деятельности детей 6–7 лет, завершающих обучение по «ТПВиОвд/с», программам «Радуга» и «Детство», факторные структуры их художественной деятельности различаются. Логично предположить, что это отражает и различия в потенциале дальнейшего развития художественной деятельности детей в условиях современной школы, которая ставит разные цели и использует разные средства развития личности, которые могут как соответствовать, так и вступать в противоречие с той или иной факторной структурой художественной деятельности. А это, в свою очередь, призывает нас еще раз задуматься о цели обучения детей дошкольного возраста художественно-изобразительной деятельности: для чего мы учим современных детей рисовать?

В ходе нашего исследования планировалось проверить гипотезу о том, что развитие экспрес-

сивного и импрессивного компонентов художественной деятельности детей дошкольного возраста зависит от общей концепции обучения, на которую опирается определенная образовательная программа, и эта зависимость проявляется как в уровневых, так и в структурных характеристиках этих компонентов. Проведенное исследование доказало обоснованность выдвинутых предположений и подтвердило нашу гипотезу.

Примечания

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М., 2003.
3. Гусарова А. Мир искусства. М., 1972.
4. Детство – программа развития и воспитания детей в детском саду / Н. П. Сакулина, И. Логинова, Т. И. Бабаева и др.; под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, А. М. Гурович, СПб., 2002.
5. Дорониова Т. Н., Гризик Т. И. Программа «Радуга». Воспитание детей в условиях детского сада. М., 2004.
6. Езикеева В. А., Сакулина Н. П., Ветлугина Н. А. Художественное воспитание в детском саду. М., 1957.
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М., 2008.
8. Зинченко В. П. Психология восприятия. М.: МГУ, 1973.
9. Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психические особенности человека. М., 1960.
10. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М., 1973.
11. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. М., 1999.
12. Левин С. А. Ваш ребенок рисует. М., 1979.
13. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды М., 1994.
15. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой. М., 1985.
16. Торошилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет. М., 2006.
17. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961.
18. Узнадзе Д. Общая психология. М., 2004.
19. Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1981.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 8(077)

А. А. Мосунова

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье излагаются ключевые положения разработанной автором концепции смыслового чтения художественной литературы и раскрываются теоретические предпосылки, обусловившие данную систему взглядов. Анализируется сущность полноценного восприятия литературы и выдвигаются идеи, определяющие решение вопроса о путях и способах развития способности глубокого чтения.

In the article the main statements developed by the author of the sense reading conception of the fiction are given and theoretic principles connected with this views system are being opened. The main point of the whole comprehension of the fiction is analyzed and the ideas determining the issue decision of the ways and methods of comprehensive reading ability development are suggested here.

Ключевые слова: смысловое чтение, понимание художественного текста.

Keywords: sense reading, comprehensive reading, comprehension of the fiction.

Задачей данной статьи является интеграция представлений об адекватном восприятии произведений искусства, наработанных в русле разных теоретических подходов и проблемных контекстов, в единую систему представлений. Поскольку художественная литература является частным случаем искусства, мы переносим идеи о полноценном восприятии произведений искусства на чтение художественных текстов. В статье мы коротко изложим основные положения разработанной нами концепции смыслового чтения художественной литературы. Наши построения опираются на теоретические основания, позволяющие концептуально осмыслить проблему развития в обучении способности полноценно воспринимать тексты художественной литературы.

Первое положение вытекает из фундаментальной теории деятельности, согласно которой все психологические свойства и механизмы форми-

руются в процессе деятельности человека (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. С. Каган, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Мы исходим из того, что *становление полноценного восприятия художественной литературы не происходит само собой, а «выращивается» (термин Л. С. Выготского) в условиях чтения как серьезной работы (по В. Ф. Асмусу, «труда и творчества»), сущность которой заключается в проникновении в глубинные, скрытые смыслы текста, не обнаруженные автором прямо.* Такое чтение может быть понято и структурировано исключительно в категориях деятельности.

В отечественной науке была отчетливо показана зависимость восприятия от той практической деятельности, той предметной активности, в которую оно вплетено. Человек в своей многогранной жизни осуществляет разные конкретные виды деятельности, которые различаются между собой прежде всего своим предметным содержанием: потребностями, мотивами, задачами, средствами, действиями и операциями. Проблема смыслового восприятия художественной литературы связана с сущностью той предметной деятельности, в которую восприятие включено. Сущность этой деятельности – чтения художественных текстов – постулируется нами как *процесс понимания смысла*, иначе говоря, как смысловое чтение.

Отсюда важная задача изучения проблемы развития полноценного восприятия художественной литературы состоит в том, чтобы выявить предметное содержание смыслового чтения как конкретного вида деятельности. Для решения этой задачи деятельностный подход видится безусловно адекватным, поскольку осознание читателем цели чтения как взаимодействия с внутренним миром автора заложено в саму природу смыслового чтения, в отличие, скажем, от потребительского или поверхностного чтения. Следует отметить, что А. Н. Леонтьев называл деятельностью не всякий процесс. Этим термином он обозначал только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности, и в которых предмет деятельности совпадает с мотивом.

Деятельностный подход означает возможность и необходимость рассмотрения мотивов как

МОСУНОВА Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой издательского дела и редактирования ВятГГУ
© Мосунова А. А., 2009

структурного элемента чтения. Проблема мотивации выступает как проблема создания мотивационного компонента деятельности. По Леонтьеву, предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. «Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность (“опредмечивается” в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [1]. Отсюда следует важный вывод: чтобы учащиеся восприняли чтение художественного текста как реальную деятельность и могли ощутить ее творческие результаты, задача преподавателя – вызвать интерес к процессу поиска личностных смыслов автора, его индивидуальных значений и тем самым помочь ученикам «найти» свою потребность в предмете чтения.

Поскольку постижение художественной литературы – сложнейшая деятельность, приобщающая субъекта к процессам духовного производства, возникает необходимость вписать смысловое чтение в более широкий деятельностный контекст. Это позволит, с одной стороны, дифференцировать пласт умственных действий и операций в структуре чтения, а с другой – интегрировать предметное содержание потребности и целе-мотивационной сфер деятельности. Решение этого вопроса может быть следующим.

Среди многообразных видов человеческой деятельности философы и психологи выделяют и такие виды, как духовная, художественная, интеллектуальная, раскрывают их взаимные связи, что стимулирует активность личности, разносторонность ее проявлений. В научных традициях мы находим импульс, побуждающий рассматривать взаимосвязь трех видов деятельности – духовно-нравственной, художественно-эстетической и интеллектуально-логической – в качестве деятельностного контекста смыслового чтения. В процессе обучения эта взаимосвязь выступает в качестве стратегического условия, способствующего развитию адекватного восприятия произведений искусства.

В ходе такой взаимосвязанной деятельности учащийся соотносит свое понимание духовно-нравственного (ценностно-смыслового) содержания эстетического объекта с тем, что он обнаруживает в окружающем его мире, видя в нем источник и причину своего понимания. Результаты этого соотношения воплощаются в различных формах самостоятельного творческого общения с произведением искусства, в том числе в разнообразных речевых произведениях, то есть в художественно-эстетической речевой деятель-

ности самих учащихся. Иными словами, духовное производство, производство ценностей, находит свое выражение в художественно-речевом творчестве личности, «выращивая» тем самым способность к сотворчеству как все более глубокому и точному проникновению в природу художественного объекта. Эту деятельность может организовать подготовленный педагог.

Таким образом, в качестве первой теоретической основы в нашей концепции смыслового чтения выступает психологическая теория деятельности. Тем самым чтение художественной литературы рассматривается нами не как информативный акт постижения внешнего, сюжетно-фабульного слоя текста, а как уникальная деятельность, приобщающая субъекта к общечеловеческим смыслам и ценностям, транслируемым сквозь призму авторского взгляда, то есть как проникновение к глубинным, концептуальным, слоям текста.

Второе положение построенной нами концепции состоит в установлении *взаимосвязи между развитием способности к смысловому чтению художественной литературы и личностным ростом*. Оно базируется на идеях психологов, изучающих область формирования ценностно-смысловых образований личности. Данные исследования вызывают сегодня особый интерес в педагогической психологии. Остановимся коротко на главном.

В 70-е гг. прошлого века наметился новый уровень теоретического осмысления влияния деятельности на развитие личности. Этот новый уровень связан с разработкой в трудах психологов представлений о смысловой сфере личности, о воздействии смыслов на протекание деятельности и психических процессов. Термин «смысловое образование» был введен для обозначения специфической базовой единицы личности, ее «ядра» (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. К. Виллюнас, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, А. У. Харащ, А. С. Цветкова и др.).

Основной характеристикой смысловых образований является то, что они отражают не объективные свойства вещей, а отношение их к удовлетворению потребностей субъекта. Введя обобщающий родовый термин «смысловые образования», авторы выделили два их существенных признака: 1) производность от реального бытия субъекта, его объективной позиции в обществе, 2) независимость от осознания (в отличие от сферы знаний и умений смысловые образования не поддаются контролю). Включенность в породившую их деятельность и неподвластность непосредственному произвольному контролю определялись как основные особенности смысловых образований личности.

Кроме того, свойствами смыслового образования назывались предметность – ориентированность на предмет деятельности (смысл всегда есть смысл чего-то) и некодифицируемость – невозможность прямого воплощения в системе значений. Отсюда следовала принципиальная позиция в отношении подходов к трансформированию смысловых образований личности: «Существенное продвижение в разработке проблемы личности может быть достигнуто лишь в том случае, если во главу угла конкретных исследований личности будет поставлен принцип, учитывающий такую указанную выше особенность смысловых образований личности, как производность от реального бытия субъекта, а именно принцип “деятельностного опосредования”. Суть этого принципа состоит в следующем: для того чтобы исследовать и трансформировать смысловые образования, необходимо выйти за рамки самих этих образований и изменить систему деятельностей, порождающих смысловые образования» [2].

Подчеркнув, что смысловые образования являются глубинными структурами личности, авторы описали их связь с воспитанием. Именно смысловые образования должны быть психологическим объектом воспитания. Они кардинально отличаются от таких существующих на поверхности сознания образований, как отношения, значащие переживания и т. д., изменяющиеся непосредственно под влиянием вербальных воздействий. Главное отличие состоит в том, что изменение смысловых образований всегда опосредовано изменением деятельности субъекта. Из подобного понимания вытекает то, что перевоспитание личности всегда идет через реорганизацию деятельности и не может осуществляться посредством воздействий чисто вербального характера. Под вербальными воздействиями имеются в виду воздействия посредством текста, через которые передается система значений, сумма знаний о действительности, а не воздействия, выражающие личностные смыслы и смыслообразующие мотивы.

Важным в излагаемой теории является то, что авторы, анализируя возможности влиять на смысловые образования личности, указали на воздействия, проявляющие личностные смыслы и смыслообразующие мотивы деятельности. К числу подобных воздействий прежде всего относится такая специфическая форма общения, как искусство, главная особенность которого и состоит в том, чтобы, по выражению А. Н. Леонтьева, суметь побороть равнодушные значения и передать личностные смыслы. «Истинное искусство как раз и является одним из самых могучих источников формирования и изменения смысловых образований личности. Поэтому, выдвигая положение о том, что перевоспитание личности всегда идет

через реорганизацию деятельности, мы, конечно, подразумеваем и такую форму деятельности, как общение, особенно общение посредством искусства» [3]. Не менее серьезным воздействием, выражающим личностные смыслы, ученые-психологи считают открыто-диалогическое общение, видя в нем один из мощных стимуляторов созревания смысловых образований и роста личности.

Таким образом, другим теоретическим основанием для построения концепции смыслового чтения стали представления психологов о ценностно-смысловых образованиях личности и о воздействиях, влияющих на трансформацию данных ценностно-смысловых образований.

Центром смыслового образования считается система личностных смыслов. Третье положение концепции смыслового чтения связано с понятием личностного смысла и исходит из признания того, что *чтение художественной литературы есть процесс актуализации и построения личностных смыслов, то есть смыслопорождение* [4].

Понятие личностного смысла выделяется в теории деятельности А. Н. Леонтьева и означает отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. Личностный смысл определяется Леонтьевым как составляющая индивидуального сознания, выражающая пристрастность этого сознания, обусловленную связью последнего с потребностно-мотивационной сферой субъекта, с реальностью его жизни в мире. Будучи порождением жизни, жизнедеятельности субъекта, система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности. В личностных смыслах действительность открывается со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных целей человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний [5].

По Леонтьеву, важным условием, организующим бытие личностных смыслов, является наличие зафиксированных в социальном опыте человечества смыслов и ценностей, взаимодействие с которыми рождает индивидуальный смыслообразовательный процесс. Один из таких источников, приобщающих индивида к общечеловеческим вневременным смыслам, – искусство, способное к воздействию на сознание и процесс формирования смысловых образований личности. Содержанием эстетической деятельности и автора, и реципиента всегда является процесс «проникновения за значение», процесс порождения личностных смыслов [6]. Отметим, что личностные смыслы рассматриваются многими авторами как специфическое содержание художественного произведения, а их трансляция –

как основная психологическая функция последнего.

Выделение понятия личностного смысла подразумевает определенные отношения между смыслом и значением, хотя в большинстве общих толковых, философских и лингвистических словарей смысл определяется как синоним значения. Однако с возникновением философии понимания текстов – герменевтики – понятие смысла в науке не совпадает с понятием значения. Одним из первых этот феномен анализировал Г. Г. Шпет. Исследование соотношения значения и смысла и их окончательное разведение происходит в трудах отечественных психологов, начиная с первых публикаций на эту тему А. Н. Леонтьева в 40-е гг. XX в. Делая упор на разведении личностного смысла и значения, Леонтьев подчеркивал, что смысл не является атрибутом значения. Смысл и значение имеют разные источники: значения усваиваются субъектом в ходе распределения человеческой культуры, они являются дериватом (производным) совокупной общественной практики, в то время как смыслы производны от реальных жизненных отношений конкретного субъекта, от его индивидуальной практики.

Различные аспекты соотношения значения и смысла рассматривались П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожцем и др. На протяжении последующих десятилетий представления об отношениях между смыслом и значением развивались и обогащались. В современной науке существует противопоставление значения и смысла по двум параметрам: 1) значение как общее, социальное – смысл как индивидуальное, уникальное и 2) значение как отражение объективных, существенных свойств – смысл как отражение лишь индивидуально значимых свойств. Иными словами, значение объективно, смысл субъективен. В значении отражаются объективные свойства и связи объектов и явлений, в личностном смысле – отношение субъекта к этим объектам и явлениям. По мнению психологов, в системе психики субъекта мы имеем дело всегда с личностно-смысловыми образованиями, а значение выступает в ней как социальный инвариант смысла.

Уточнить концептуальную оппозицию «значение – смысл» в отношении художественного текста помогают работы М. М. Бахтина, уделявшего проблематике бытийных смыслов большое внимание. Бахтин подчеркивал разведение семантической («значенческой») стороны произведения и его ценностно-смыслового момента, который порождается приобщением к высшей ценности. В отличие от значения, смысл диалогичен. «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [7]. Каждому читателю приходится решать «задачу на смысл», на открытие «значе-

ния для меня» того или иного литературного произведения, ибо суть всякого искусства «есть открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла явлений» [8].

Опираясь на вышесказанное, мы установили понимать под значением художественного текста его сущность, соотносенную со знаками-словами и зафиксированную в образно-языковой форме, под смыслом – интерпретацию этого значения читателем на основе данных личного опыта.

Интерпретация художественного произведения – наделение его смыслом – осуществляется читателем посредством включения произведения в индивидуальный контекст. Этот контекст представляет собой отражение реального мира, который один для всех, поэтому индивидуальные контексты разных людей сходны. Понимание произведения литературы как раз и обеспечивается сходством индивидуальных смысловых контекстов автора и читателя. Однако наряду со сходством очевидны и различия, связанные с различиями жизненного опыта. Поэтому для адекватного понимания (такого понимания, которое соответствует смысловому контексту автора, но в то же время учитывает аналогичные данные личного опыта) необходим «смысловой контакт». По Д. А. Леонтьеву, его условием является совпадение «смысловых фокусов» автора и читателя. При их несовпадении наблюдаются различные «эффекты смысловых ножниц», обуславливающие неадекватное понимание текста [9].

Поиск методов и приемов смыслового «фокусирования» чтения как способов установления смыслового контакта читателя с произведением и его автором является важнейшей задачей изучения литературы. Смысловой контакт возникает, когда читателю удастся соприкоснуться со смысловой сферой автора, уяснить его позицию и соотносить ее со своей. Поскольку мысль-чувство автора воплощены в целом произведении, важно осознать взаимосвязь всех основных компонентов текста под углом зрения их функционирования в художественной структуре. За каждым из этих элементов стоит замысел автора, позволяющий говорить о смысле на основе конкретных, наблюдаемых и доступных осмыслению изобразительно-выразительных средств. Определение функций элементов художественной структуры и их взаимосвязей позволяет говорить о смысловом контакте не как о частном, локальном феномене, а как об одном из главных принципов, определяющих проникновение «за значение» к смыслам.

Таким образом, третьей теоретической основой в концепции смыслового чтения является понятие личностного смысла. Тем самым объектом нашего исследования выступает не процесс

изучения объективной, «значенческой», стороны произведения (эту задачу решают литературоведчески ориентированные методики), а процесс постижения читателем ценностно-смыслового момента художественного текста, то есть процесс его интерпретации, надления смыслом.

Наконец, сформулированное нами четвертое положение концепции смыслового чтения вытекает из дальнейшего развития представлений о смысловой сфере личности и всестороннего теоретического анализа смысловой реальности, которое мы находим в работах Д. А. Леонтьева. Идея заключается в том, что *понимание смысла художественного текста связано с открытием замысла (интенции) автора и открытием смысла элементов художественной структуры (деталей) в контексте всего произведения*. Рассмотрим теоретические основания для данного обобщения.

В книге «Психология смысла» (Леонтьев Д. А., 2003) представлены в наиболее законченном виде отношения между значением и смыслом, которые проецируются также на артефакты культуры и искусства. Анализируя проблему соотношения, точнее, различия значения и смысла текстов и речевых выражений в науках о языке – лингвистике, семиотике и логической семантике, Д. А. Леонтьев выделяет в конкретных трактовках смысла и его соотношения со значением общие черты. Это общее заключается в том, что в отличие от значения, смысл всегда указывает, во-первых, на замысел, задачу, интенцию автора высказывания, во-вторых, на неязыковой контекст, ситуацию употребления знака.

Важным для нас является обобщение, сделанное Леонтьевым на основе различных трактовок понятия смысла. Смысл характеризуется в его исследовании не только как многомерная и многоаспектная реальность, допускающая самые разнообразные дефиниции, но и как связанная система инвариантных атрибутов. Рассмотрение того, какие именно инварианты входят в структуру смысла, составляет значительную часть анализа смысловой реальности.

По Леонтьеву, смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется двумя моментами. Во-первых, через более широкий контекст, во-вторых, через интенцию или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения). Ученый предлагает рассматривать эти две характеристики – контекстуальность и интенциональность – как два основополагающих атрибута смысла, инвариантных по отношению к конкретным его пониманиям, определениям и концепциям [10].

Кроме того, существуют и наиболее часто встречающиеся варианты определений. В трудах

по психологии личности исследователи нередко выделяют такие характеристики смысла, как его связь со значимостью для субъекта определенных объектов, явлений, действий и событий и его индивидуальная неповторимость. Источниками смыслов рассматриваются потребности, мотивы и интенции субъекта. Отмечается обусловленность смыслов уникальным опытом и биографией субъекта. Особо подчеркивается роль активности самого субъекта, роль обучения и самообучения в порождении смыслов. Со смыслами в психологии связывается способность человека к самодетерминации.

Таким образом, четвертым основанием в разработке концепции смыслового чтения выступает идея двух основополагающих атрибутов смысла: интенциональности и концептуальности, – инвариантных по отношению к различным его пониманиям, определениям и концепциям.

Завершая обоснование выдвинутых нами положений, выделим главное.

Теоретические основы концепции смыслового чтения, таким образом, складываются из четырех компонентов.

1. Психологическая теория деятельности, позволяющая выявить суть смыслового чтения как уникальной деятельности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства.

2. Представления о ценностно-смысловых образованиях личности и воздействиях, влияющих на трансформацию ценностно-смысловой сферы, в частности, о воздействии искусства.

3. Понятие личностного смысла, позволяющее рассматривать чтение художественной литературы как процесс актуализации и построения личностных смыслов.

4. Идея двух инвариантных атрибутов смысла: интенциональности и контекстуальности, способствующая выработке критериев адекватного понимания художественных текстов.

Данные основания позволяют рассматривать смысловое чтение как особую психологическую реальность, изучение которой дает возможность расширить наши представления о развитии личности. Разработанные учеными идеи помогают в движении к новому – к раскрытию эффективных путей и средств развития способности к адекватному восприятию художественной литературы – мощного источника общечеловеческого опыта.

Примечания

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. С. 303.

2. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараш А. У., Цветкова Л. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 37.

3. Там же. С. 42–44.
4. Кафкозов Р. Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 122–128.
5. Леонтьев А. Н. Указ. соч. С. 313.
6. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М., 1983. С. 237.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 368.
8. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. С. 238.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. С. 383.
10. Там же. С. 26.

УДК 371:15

Н. Н. Ершова

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье представлена теоретическая модель социально-перцептивной компетентности, ее существенные характеристики и результаты изучения основных компонентов социально-перцептивной компетентности педагога.

The article represents the theoretical model of the social-perception competency of the teacher, its characteristics and the results of the study of the basic components of the social-perception competency.

Ключевые слова: социально-перцептивная компетентность, модель педагогической компетентности, общение, профессиональная деятельность учителя, гуманистическая направленность учителя.

Keywords: the social-perception competency, the model of the teacher competency, communication, the teacher's professional activity, humanistic intention of the teacher.

Переход к системе образования, центрированной на человеке, делает проблемы культивирования человеческого достоинства, сохранности здоровья человека первоочередными.

Идея реформации школы и, в частности, психологической подготовки учителя предполагает, что предметом содержательной подготовки учителя должны быть не психологические функции и даже не личность ребенка сама по себе, а процессы психотехнического и диалогового взаимодействия с психикой, душой, личностью ребенка. Важным условием реализации гуманистических принципов взаимодействия учителя с учащимися является формирование у педагога целостного,

глубокого и разностороннего образа личности ребенка-ученика, обеспечивающего реализацию индивидуально-ориентированного подхода к каждому отдельному ученику [1]. Такое личностно-ориентированное обучение возможно при наличии у педагога социально-перцептивной компетентности, которая состоит в овладении учителем умениями особым образом структурировать научное и практическое знание о ребенке в целях лучшего его понимания и развития.

Нами разработана теоретическая модель социально-перцептивной компетентности педагога. Необходимость ее моделирования продиктована следующими факторами:

1) признавая социально-перцептивную компетентность значимым фактором профессионального развития личности педагога, вместе с тем мы отмечаем неразработанность ее теоретических основ;

2) обобщение эмпирического материала эксперимента исследования, практика подготовки педагогов, анализ их профессиональной деятельности диктуют настоятельную потребность в теоретическом осмыслении проблем социально-перцептивной компетентности.

Теоретическая модель социально-перцептивной компетентности содержит в себе следующие компоненты: цель – достижение профессионализма в профессиональной деятельности педагога; гуманистическая направленность личности педагога; положительная Я-концепция; рефлексивно-перцептивные способности, знания, умения.

В модели цель рассматривается нами как фактор, объединяющий в единое целое все ее существенные характеристики и компоненты. Цель сохраняется в течение всего времени профессионального развития личности педагога и представляет собой перспективный образ достижения профессионализма в педагогической деятельности.

Современное состояние исследований познания человека человеком состоит в углубленном изучении межличностного понимания как процесса формирования ценностно-смысловых позиций партнеров, то есть от монологической (субъект-объектной) схемы анализа к диалогической (субъект-объект-субъектной). Общение как диалог разворачивается в условиях адекватного отражения, познания и понимания людьми друг друга [2]. Психологически грамотное восприятие учителем ученика помогает установить на этой основе взаимопонимание, эффективное взаимодействие и способствует развитию личности ребенка. Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является система положительных (личностных) отношений учителя и ученика друг к другу, основанная на безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования [3].

Анализ психологической литературы позволил нам определить социально-перцептивную компетентность педагога как представленность в его сознании знаний, опыта самопознания и познания личностных черт, особенности поведения, эмоционального состояния ребенка, а также способность особым образом структурировать эти знания, адекватно понимать и принимать личность ребенка с целью его развития.

Сущностными характеристиками социально-перцептивной компетентности педагога являются:

1) гуманистическая направленность личности педагога, понимаемая нами как устойчивая система мотивов, включающая в себя доминирующий мотив – стремление к самоактуализации (А. Маслоу), потребность в общении, любовь к детям (Л. М. Митина), определенную педагогическую позицию (А. А. Бодалев), совокупность позитивных ценностей учителя – понимание важности и значимости каждого человека, свобода личностного выбора и личностной ответственности за последствия этого выбора (К. Роджерс);

2) рефлексивно-перцептивные способности, умения, включающие в себя умения познать собственные индивидуально-психологические особенности, умения оценивать свое психическое состояние, умения осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание учащихся. Как и любые умения, эти умения основаны на системе соответствующих знаний, таких, как знание закономерностей и механизмов межличностного познания, знание рефлексии, знание возрастной психологии. По нашему мнению, в систему этих знаний также входят знание своих мотивов, потребностей, установок; знание индивидуальных различий в невербальных проявлениях; знание индивидуальных особенностей речевого поведения; знание особенностей восприятия педагогической ситуации; знание основных эмоциональных состояний и их внешнее выражение; знание защитных механизмов; знание основных подходов к осуществлению прогноза развития ситуации взаимодействия с ребенком;

3) профессиональная Я-концепция как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе;

4) эффективность взаимодействия с детьми во многом определяется целым рядом характеристик в интеллекте, эмоциональной, волевой сферах его личности. Важными качествами педагога являются наблюдательность, проницательность, доброжелательность и открытость.

Содержанием социально-перцептивной компетентности является совокупность трех взаимо-

связанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

В когнитивный блок мы включаем прежде всего знания человека о себе не только с точки зрения выполняемой социальной роли, но и как субъекта общения. Познание педагогом личности учащегося может существенно затрудняться при неглубоком знании педагогом собственной личности, своих сильных и слабых сторон; установок, индивидуальных особенностей реагирования в различных ситуациях взаимодействия. В когнитивный блок также входят знания человека о том, как в людях взаимосвязаны черты характера, внешний облик и поведение. Пользуясь этими знаниями, педагог на основе внешнего облика ребенка может сделать выводы о его возможных чертах личности, вероятных поступках и заранее настраивается на определенные формы поведения по отношению к соответствующему человеку.

Важным в познании другого человека являются также знания возрастной психологии детей, подростков, юношей, а также знания закономерностей, механизмов и процессов восприятия эталонов и невербальных проявлений личности.

В поведенческом блоке наиболее значимым является такой способ поведения, как самораскрытие педагога. Человек идет на риск быть самим собой, без «маски», не стремится выглядеть лучше или хуже, чем он есть. Эффективность педагогического общения во многом зависит от умения владеть механизмами восприятия: идентификация, эмпатия, децентрация, каузальная атрибуция, рефлексия, умения преодолевать стереотипы в восприятии.

В аффективном блоке наиболее важными компонентами мы считаем позитивное самоотношение, самопринятие и самооценку. Следует заметить, что самопринятие не тождественно самооценке. Самооценка – это отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств, которое основывается на сравнении своих достижений с достижениями других людей. Самопринятие заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Важным компонентом в аффективном блоке является эмпатия – то есть эмоциональное вчувствование или сопереживание другому человеку. Через эмоциональный отклик педагог понимает внутреннее состояние учащегося. Известно, что эмпатия тем выше, чем больше человек способен представить себе, как одно и то же событие будет воспринято разными людьми, и чем лучше он способен понять право на существование этих разных точек зрения.

С целью выделения критериев и уровней развития социально-перцептивной компетентности

нами был проведен контент-анализ 268 свободных сочинений педагогов «Как я воспринимаю ребенка?». Ответы давались в форме свободных сочинений. В результате выделены устойчивые качественные признаки, по которым стало возможным группирование самоотчетов:

1) объемность самоотчетов (краткие, полные и объемные);

2) количество оценочных высказываний (положительные, нейтральные, отрицательные);

3) количество суждений (общие, неопределенные, конкретные);

4) количество оценочных суждений по поводу способности педагогов в восприятии учащихся (в области знаний, умений и навыков);

5) количество личностных переживаний по поводу эффективности познания детей (положительные, нейтральные, отрицательные).

Процент самоотчетов педагогов, содержащих элемент исследуемых признаков, является их количественным выражением. В таблице представлены данные об удовлетворенности учителем отношениями с учащимися и подготовленности педагогов к познанию детей.

Как видно из таблицы, более половины педагогов высоко оценили свою практическую подготовленность в области социальной перцепции, они отмечают, что успешно владеют приемами и техниками познания эмоционального состояния, настроения, особенностей интеллектуального развития ребенка. Несмотря на это только треть учителей считают, что имеют высокий уровень социально-перцептивной компетентности и удовлетворены отношениями с учащимися.

При изучении содержания социально-перцептивной компетентности педагогам предъявлялись задания, связанные с решением конкретных педагогических ситуаций. Они включали в себя описание психологического портрета ученика. В задании требовалось создать психологический портрет реального или условного ученика, чтобы были описаны наиболее успешные с точки зрения педагога способы педагогического общения. Основными критериями выполнения задания стали следующие:

1) субъективность или объективность восприятия ученика учителем;

2) видит ли учитель в ребенке прежде всего личность или ученика;

3) самоощущение учителя в присутствии учащегося;

4) влияние, которое учитель может оказать на ученика или оказывает;

5) наличие или отсутствие прогностических оценок;

6) видение детей в системе их взаимодействий с окружающими;

7) владение специальными категориями психологического анализа личности ребенка.

Ответы испытуемых на первый, второй, пятый вопросы позволили нам определить наличие развития их направленности личности. Ответы на третий, четвертый вопросы – развитие Я-концепции; ответы на шестой и седьмой вопросы позволили определить наличие рефлексивно-перцептивных знаний, умений педагогов. Для выявления сущностных характеристик социально-перцептивной компетентности педагогов нами был использован метод экспертной оценки.

Качественный анализ полученных результатов позволил выделить некоторые характерные описания портретов своих учеников у разных педагогов. Так, для 17% педагогов данное задание оказалось трудновыполнимым. Их описания являются небольшими по объему, фиксируют лишь внешние характеристики учеников, отличаются общими формулировками, например: «N. – невысокого роста, светловолосая, с голубыми глазами, спокойная...».

Для второй группы (39%) характерно поверхностное описание личности ребенка, изобилующее общими характеристиками, хотя отмечаются его особенности по каким-то параметрам, например «...сообразительный, беспокойный, задиристый...». Прогностические оценки и перспективы развития детей либо шаблонны, либо отсутствуют.

Третья группа (33%) характеризуется выделением в своих портретах индивидуальности ребенка, признанием его ценности, но в их описаниях большое место занимают недифференцированные характеристики, например «хороший ученик, обычная внешность и т. п.». Прогностические оценки и перспективы развития ребенка даны в общем плане: «Необходимо дружелюбное отношение взрослых, больше личных бесед...».

Для четвертой группы педагогов (11%) характерно выделение своеобразия личности ребенка,

Самооценка педагогами степени эффективности взаимоотношений с учениками

Степень удовлетворенности	Вполне достаточная	Затрудняюсь ответить	Недостаточная
Удовлетворенность взаимоотношениями с учащимися	22,6%	28,4%	49,0%
Практическая готовность к познанию ученика	56,5%	19,3%	24,2%

подчеркивание его индивидуальности, наличие прогностических оценок, рассмотрение условий для оптимального развития человека. В психологических портретах своих учеников педагоги отмечают и нравственные качества (например, принципиальный, добрый, ответственный), и интеллектуальные (например, способный, смывленный, умный), и волевые (например, настойчивый, несдержанный, рассеянный), и индивидуально-стилевые особенности личности (например, замкнутый, раскованный, медлительный). Педагогов данной группы отличает глубина фиксируемых качеств личности, понимание мотивации и поведения, а также безоценочное принятие ребенка. Эксперты высоко оценили у педагогов данной группы богатство и разнообразие психологического словаря, использование в основном положительных характеристик, а также фиксирование изменений в результате взаимодействия педагога с ребенком как в личности ребенка, так и в собственной «Я-концепции».

Чем многомернее модель личности ученика, которой оперирует учитель в процессе взаимодействия с учащимися, чем она более дифферен-

цирована и структурирована, тем адекватнее оценка учителем личностных качеств учащихся, тем более гибка и многообразна система воспитательных взаимодействий учителя и ученика, тем эффективнее реализация развивающей функции обучения. И, наоборот, ограниченный, суженный ряд психологических характеристик личностных особенностей учащихся определяет неадекватность отражения учителем личностных особенностей учеников, приводит к неправильному представлению о своеобразии их индивидуальных особенностей, ошибочной трактовке мотивов поведения, способностей, причин тех или иных поступков, что, в свою очередь, приводит к «потере» личности ученика, к созданию условий, тормозящих ее развитие.

Примечания

1. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.
2. Багшиев З. Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. 2003. № 9. С. 10–14.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

НОВЫЕ КНИГИ

Психотерапия: учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / авт.-сост.: А. П. Маринчева, М. В. Злоказова. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. — 443 с.



Актуальность разработки данного учебного пособия обусловлена необходимостью сформировать у студентов теоретические знания, дающие возможность хорошо ориентироваться в существующих на настоящий момент психотерапевтических направлениях и методах, а также эмпирические представления, позволяющие применять полученные знания при проведении индивидуальной или групповой работы с использованием психотерапевтических подходов.

Реалии современной жизни (растущее количество клиентов с психогенно обусловленными расстройствами, сохраняющиеся высокие показатели по количеству суицидов, наличие существенной прослойки зависимых клиентов и т. д.) обуславливают высокие требования к специалисту, занимающемуся практической деятельностью в области психологии, социальной работы, психотерапии. Необходимость знания основных закономерностей психотерапевтического воздействия, владения приемами проведения психотерапии делает этот курс чрезвычайно важным для подготовки психологов и психотерапевтов.

ПЕРСОНАЛИИ

ВАЛЕНТИН ЛАВРЕНТЬЕВИЧ ЯНИН (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Валентин Лаврентьевич Янин родился 6 февраля 1929 г. в г. Вятке, где его отец работал санитарным врачом, а мать преподавала в школе. Через полгода после рождения сына семья переехала в Орехово-Зуево, а затем – в Москву. В 1946 г. после окончания 7-й московской образцовой школы с золотой медалью он был зачислен на исторический факультет МГУ. Еще перед войной В. Л. Янин увлекся нумизматикой, и изучение древнерусской истории в контексте исследования денежно-весовых систем стало его первой научной темой.

В 1951 г. Валентин Лаврентьевич окончил исторический факультет МГУ с отличием, дипломная работа была посвящена денежному обращению Древней Руси. Учеба в университете заложила прочный фундамент его дальнейшего научного роста, и в 22 года В. Л. Янин становится аспирантом исторического факультета по кафедре археологии. Под руководством А. В. Арциховского, основателя кафедры археологии МГУ и Новгородской археологической экспедиции, в 1954 г. он защищает кандидатскую диссертацию по теме «Денежно-весовые системы домонгольской Руси». В том же году Янин был зачислен на кафедру археологии МГУ, с которой впоследствии будет связана вся его жизнь. В 1956 г. вышла его первая книга «Денежно-весовые системы русского средневековья».

Следующим жизненным этапом стала работа над ключевыми темами новгородской истории. Вышедшая в 1962 г. книга В. Л. Янина «Новгородские посадники» была посвящена уникальному институту посадничества – одному из главных выборных органов городского управления в эпоху средневековья. В следующем году за эту книгу ему была присуждена ученая степень доктора исторических наук. В 1966 г., в возрасте 37 лет, он избирается членом-корреспондентом, а в 1990 г. – действительным членом Академии наук СССР.

Всего Валентин Лаврентьевич опубликовал более 700 научных работ, в том числе 23 научно-популярные книги. При этом одним из важнейших качеств Янина-историка является умение доступным языком объяснить серьезные научные проблемы, донести собственное понимание истории не только до коллег-профессионалов, но и до широкого круга читателей. Его самый известный труд – «Я послал тебе бересту» – выдержал три издания, переведен на венгерский и япон-



ский языки, стал лауреатом премии им. М. В. Ломоносова первой степени. Впервые в отечественной историографии им разработаны методические приемы комплексного источниковедения, опирающегося на анализ разнородных источников: письменных, археологических, нумизматических и сфрагистических материалов, памятников искусства.

С 1962 г. В. Л. Янин возглавляет коллектив Новгородской археологической экспедиции, ежегодно исследующей богатейший культурный слой города. За это время экспедиция стала одной из крупнейших научно-исследовательских организаций Европы, в составе которой трудятся не только москвичи и новгородцы, но и представители Великобритании, Дании и Швеции. В ходе археологических исследований совершено множество открытий, которые изменили представления ученых по целому ряду проблем истории не только Великого Новгорода, но и Русского государства в целом.

В. Л. Янин известен и как талантливый педагог, горячо любимый уже несколькими поколениями своих учеников. Под его руководством подготовлено 20 кандидатов и 8 докторов наук.

Вятский государственный гуманитарный университет поздравляет Валентина Лаврентьевича с юбилеем, желает дальнейших открытий на ниве науки и долголетия!

ЛИЯ ПАВЛОВНА СЫЧУГОВА

Лия Павловна Сычугова – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка ВятГГУ.

Лия Павловна – выпускница Кировского государственного педагогического института (1962 г.), ученица Ю. В. Солоницына, В. И. Трицкого и других замечательных педагогов.

Жизнь Лии Павловны всегда была яркой и насыщенной: она работала в Октябрьском отделе народного образования г. Кирова, в Управлении культуры и искусства Кировского облисполкома, 27 лет отработала учителем средней школы. В качестве ведущей провела на кировском телевидении более 20 телепередач для старшеклассников под названием «Начало профессии». Путешествовала по миру: побывала в Дании, Англии, Франции, Италии, Ватикане, Турции, Румынии, Югославии, Австрии.

В университете Лия Павловна работает с 1987 г. За время работы защитила две диссертации: кандидатскую («Подготовка студентов к работе с произведениями живописи при изучении русского языка в школе») и докторскую («Язык и искусство в формировании методической компетенции будущих учителей-словесников»).

Сегодня Лия Павловна – активно работающий преподаватель и известный ученый. Руководит аспирантами, является членом докторского диссертационного совета при ВятГГУ. Автор около ста научно-методических работ. Среди них «Словарь искусства: живопись, графика, скульптура, архитектура»; монографии «Живопись на уроках развития речи», «Язык и искусство в формировании компетенции будущих учителей-словесников»; учебные пособия «Конспекты уроков русского языка. 5 класс», «Обучение речи: культуроведческий подход», «Иконопись на уроках развития речи», «Декоративно-прикладное искусство на уроках развития речи», «Изучение орфографии: теория и практика» и другие.

Л. П. Сычугова – преподаватель, обладающий глубокими и разносторонними знаниями в области методики преподавания русского языка, человек, способный творчески подойти к делу, понимающий суть методических проблем. Результаты научных изысканий Л. П. Сычуговой широко внедряются в практику преподавания русского языка на филологическом факультете ВятГГУ и в школах области и страны.



Л. П. Сычугова – методист, широко известный в научном мире. Она постоянно выезжает в вузы страны для участия в конференциях. Многие ее статьи опубликованы в реферируемых журналах. Среди них такие работы, как «Экстралингвистические знания при обучении языку и речи», «Изучение орфографии в свете когнитивной лингвистики», «Речь начинается с образов: психолингвистические подсказки учителю». Лия Павловна пишет свои работы исходя из культурологического подхода к преподаванию русского языка, методику обучения речи выстраивает на основе достижений современной психолингвистической науки.

Лия Павловна Сычугова – жизнерадостный, оптимистичный человек, которого все любят и уважают. Её труд отмечен Почетной грамотой Министерства просвещения РСФСР.

Пожелаем ей крепкого здоровья и творческих успехов ещё на долгие годы.

ПРОКАШЕВУ АЛЕКСЕЮ МИХАЙЛОВИЧУ – 60 ЛЕТ

Алексей Михайлович Прокашев, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, заведующий кафедрой географии нашего университета, родился 27 января 1949 г. в д. Звени Кирово-Чепецкого района Кировской области в крестьянской семье.

В 1974 г., получив специальность учителя географии и биологии после обучения на естественно-географическом факультете КГПИ, работал в школах Кировской области и г. Кирова. Основная часть трудовой деятельности А. М. Прокашева связана с естественно-географическим факультетом ВятГУ, куда он был приглашен в 1978 г. для работы ассистентом кафедры физической географии.

В 1985 г. успешно защитил в г. Ленинграде кандидатское диссертационное исследование по генезису почв Вятского края.

А. М. Прокашев с 1990 г. заведует кафедрой физической географии. В 2003 г. в Санкт-Петербургском аграрном университете прошла защита его докторской диссертации «Почвы со сложным органопрофилем Вятско-Камского Предуралья».

В 2004 г. им организована научная лаборатория генезиса и эволюции почв, ныне преобразованная в НИЛ ландшафтоведения и географии почв. В 2006 г. на базе НИЛ открыта аспирантура по специальности 25.00.23 – Физическая география и биогеография, география почв и геохимия ландшафтов.

В 2005 г. по инициативе Алексея Михайловича оформлена и получила официальный статус научная школа почвоведения и генезиса почв имени проф. С. А. Щеклеина, руководителем которой он является в настоящее время.

Им опубликовано более 160 научных и научно-методических работ: «Определитель почв Кировской области» (1987); «Почвы Вятского края» (1992), «Почвы со сложным органопрофилем юга Кировской области» (1999), «Руководство по полевой диагностике и экологической оценке почв Кировской области» (2000), «История почвенно-растительного покрова Вятско-Камского края в послеледниковье» (2003), «Серые полигенетические почвы Вятского Прикамья» (2006) и др. В 2009 г. выйдет из печати монография «Генезис и эволюция почвенного покрова бассейна Вятки и Камы».

А. М. Прокашев участвовал как автор, консультант, редактор в издании таких значительных книг, как «Природа, хозяйство, экология Кировской области» (1996), Атлас Кировской обла-



сти (1977), Физическая карта Кировской области (1998), «Региональная программа мониторинга сельскохозяйственных земель Кировской области» (1996), «Природа Кировской области» (1999).

Профессор А. М. Прокашев регулярно выезжает в экспедиции по темам научных исследований.

Он – член двух докторских советов по защите диссертаций: в Пермском государственном университете и в Вятской государственной сельскохозяйственной академии.

За многолетний период преподавания им разработан ряд лекционных курсов: география почв с основами почвоведения, геология с геохимией, основы геохимии, природа Вятского края, эволюция географической оболочки, геохимия ландшафта, геоэкология, геоэкология и природопользование и др.

По итогам научной и педагогической работы А. М. Прокашев неоднократно награждался дипломами и почётными грамотами Министерства образования РФ, университета, областного института повышения квалификации учителей. За весомый вклад в естественнонаучные исследования в 1997 г. ему присвоено звание член-корреспондента РАЕН.

Он является председателем Вятского отдела Русского Географического общества.

В свои 60 лет Алексей Михайлович полон творческих замыслов. *Пожелаем ему новых успехов в научной и учебно-педагогической деятельности.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

О РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА Д 212.041.02 в 2008 году

Диссертационный совет Д 212.041.02 в 2008 г. принял к защите и утвердил 9 диссертаций по специальностям: 09.00.01 Онтология и теория познания (по философским наукам); 24.00.01 Теория и история культуры (по культурологии). Из них:

– 4 диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.01 Онтология и теория познания;

– 5 диссертаций на соискание ученой степени кандидата культурологии по специальности 24.00.01 Теория и история культуры;

Кандидатская диссертация **Родыгиной Светланы Николаевны** «Религия как форма мировоззренческого познания» посвящена проблеме исследования религии как формы мировоззренческого познания. В результате определена специфика мировоззрения как духовно-ценностного познания в сравнении с другими типами освоения действительности; определено место религии в структуре мировоззренческого познания; установлены взаимосвязи структурных компонентов религиозного познания; выявлены основные формы взаимодействия религии с наукой и практикой, определена степень их приемлемости для оптимального развития культуры современной России.

В практическом плане исследован феномен мировоззрения с точки зрения его познавательной ценности и в сравнении с наукой и практикой; рассмотрена религия как особая формы мировоззрения и проанализированы ее познавательные возможности; представлен критический обзор концепций, предлагающих объединение науки и религии. Основные положения и выводы проведенного исследования могут быть использованы в практике преподавания ряда учебных дисциплин («Религиоведение», «История религии», «История и философия науки» и др.) и спецкурсов по проблемам мировоззрения и методологии гуманитарного познания; в проектах, способствующих росту религиозной и социальной терпимости, а также просветительской работе по формированию гуманистического мировоззрения.

В кандидатской диссертации **Саурова Сергея Юрьевича** «Феномен гипотезы в естественнонаучном познании» автором осмыслена структура гипотезы, выделены ее сущностные свойства и функции, показана взаимосвязь гипотезы с другими познавательными формами; предложена

системная классификация гипотез; выделены аспекты процесса гипотезирования: историко-социальный, методологический, логико-психологический, дидактический; изучены процедуры онтологизации и объективации гипотез в естествознании; проанализированы особенности функционирования гипотез в современном естественнонаучном познании.

В диссертации осуществлен системный анализ научной гипотезы, показано, что гипотеза в истории науки и в современном естественнонаучном познании была и остается необходимым и действенным методом осуществления научного исследования.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании учебных дисциплин «Концепции современного естествознания», «Онтология и теория познания», «История и философия науки», «Философские проблемы конкретных дисциплин».

Кандидатская диссертация **Кузнецовой Елены Владимировны** «Мир древних славян в культуре Серебряного века (научно-философская рефлексия и художественная практика)» – посвященное выявлению историко-культурных основ национальной идентичности русской культуры сквозь призму научно-философской рефлексии и художественной практики Серебряного века.

Мир древних славян автором рассмотрен в качестве одного из значимых культурных кодов Серебряного века; выявлена синтезирующая роль образно-стилевого единства неославянства на материале наиболее репрезентативных мотивов и образов древнеславянской тематики в индивидуально-авторской интерпретации представителей разных направлений и сфер творчества (Н. Рерих, В. Васнецов, С. Коненков, С. Малютин, В. Хлебников, П. Филонов и др.), представлена их типология в контексте синтеза форм художественного сознания и процесса неомифологизации.

Комплексный анализ древнеславянской тематики в научной, религиозно-философской и художественно-эстетической рецепции Серебряного века позволяет внести существенные дополнения в характеристику процессов преемственности в русской культуре, значительно расширить представления о специфике культурного диалога рубежной эпохи с национальной традицией; избранная методология способствует более глубокому

осмыслению процессов, протекавших в русской и мировой культуре рубежа XIX–XX вв.

Результаты исследования могут быть использованы в вузовских курсах по истории культуры, истории искусств, в спецкурсах для студентов гуманитарных специальностей, а также в школьных учреждениях в рамках элективных курсов и программ непрерывного гуманитарного образования.

Кандидатская диссертация **Васильковой Елены Васильевны** «Культурологические аспекты функционирования языковой картины мира» раскрывает функционирование языковой картины мира в пространстве культуры. В работе определена психологическая и национальная специфика этого феномена; проанализировано влияние данного феномена на формирование национального менталитета; обосновано, что языковая составляющая является организующей доминантой, системообразующим фактором в конструировании модели мира и его символической интерпретации.

Культурологическое исследование языковой картины мира позволяет внести существенные дополнения и коррективы в методику анализа языковой картины мира как феномена культуры, в исследование форм, особенностей и культурных признаков русской языковой картины мира.

Результаты исследования могут быть использованы в разработке учебно-методической литературы, в процессе преподавания культурологии, лингвокультурологии, иностранных языков, спецкурсов.

Кандидатская диссертация **Крамарука Сергея Васильевича** «Право и правовая культура в русской культурологической мысли – П. И. Новгородцев и Б. А. Кистяковский» посвящена исследованию культурно-исторической природы права и правовой культуры на опыте русской культурологической мысли, представленной в творчестве П. И. Новгородцева и Б. А. Кистяковского.

В диссертации рассмотрены вопросы генезиса и эволюции права как социально-культурного явления с точки зрения возможностей его самореализации в конкретных исторических условиях; раскрыт концептуальный смысл естественного права посредством сравнения естественноправовой теории с рядом оппозиционных доктрин; показано ценностное содержание права в творчестве П. И. Новгородцева в контексте его культурологических предпосылок, возникновение концепта естественного права и перспектив построения правового государства; проведен сравнительный анализ концепции естественного права П. И. Новгородцева и плюралистической концепции Б. А. Кистяковского.

Выявленные в ходе исследования закономерности культурных процессов в сфере права позволяют уточнить перспективы развития право-

вой культуры в России и возможности построения правового государства на базе собственной культурно-исторической традиции.

Результаты исследования могут быть использованы при дальнейших исследованиях в области изучения социокультурной природы права, для анализа общественных процессов с учетом значимости воплощения ценностей права в законодательной практике и правосознании граждан, а также предложенные выводы представляют интерес при разработке общих курсов по истории философии, культурологии, правоведению, спецкурсов.

Кандидатская диссертация **Гореловой Елены Витальевны** «Информационная культура и ее роль в формировании личности» посвящена исследованию культурологических аспектов информационной среды и медиаобразования, их влиянию на формирование культуры личности. Автором выявлены характерные черты и противоречия информационного общества; исследованы процессы коммуникации и трансляции информации как социокультурных феноменов; осмыслены механизмы и пути формирования информационной культуры средствами социальных институтов; раскрыта специфика информационной культуры как основного фактора развития личности; обоснована медийность экранной культуры, выявлена ее роль в формировании информационной культуры личности, а также обоснована значимость информационной культуры как нового типа культуры современного общества и генеративного фактора дальнейших социокультурных преобразований.

Результаты исследования могут быть использованы при проведении курсов теории и истории культуры, спецкурсов по изучению информационной культуры.

Кандидатская диссертация **Красильниковой Марии Юрьевны** «Леонардо да Винчи и его эпоха в культурфилософской рефлексии Серебряного века» – завершенное, самостоятельное исследование, которое позволяет ответить на вопрос о масштабах влияния отдельного субъекта культуры на сущностный план культурной эпохи, выявить закономерности развертывания кризисных процессов в культуре, наметить возможные варианты преодоления критических этапов в культуре современности.

Автором осуществлено комплексное исследование феномена ренессансной творческой личности в религиозно-философских проектах русской культуры рубежа XIX–XX вв. в контексте кризисологической проблематики культуры; определены сущностные аспекты типологии культуры данного периода; обосновано, что кризисная составляющая эпохи Серебряного века является определяющей для формирования феномена Леонардо да Винчи в творчестве А. Л. Вольнского, П. А. Флоренского, Д. С. Мережковского и А. Ф. Лосева.

В диссертации актуализированы культурологические понятия «кризис культуры» и «культурный диалогизм» и выявлены их составляющие в творчестве А. А. Волынского, П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева и Д. С. Мережковского; разработаны принципы теоретического подхода к восприятию гениальной личности в качестве эталона творческого потенциала, что позволяет расширить культурно-антропологическую парадигму в исследованиях типологически близких исторических эпох.

Результаты исследования могут быть использованы при составлении лекционных курсов по теории и истории культуры, общих курсов по культурологии, литературоведению, искусствоведению, спецкурсов по изучению культуры итальянского Возрождения, культуры Серебряного века.

Кандидатская диссертация **Горюновой Татьяны Александровны** «Онтология и понимание языка» посвящена исследованию связи между способами понимания бытия (онтология) и пониманием природы языка в философских концепциях Античности, Нового и Новейшего времени.

В диссертации выявлено отношение корреляции между способом понимания бытия и пониманием языка; бытие осмыслено через многообразие налично существующих вещей-предметов, явлений и субстанций, что предполагает понимание языка как совокупности предметов-знаков, находящихся в более или менее однозначном соответствии с внешними предметами; принятие онтологии отношений и различие бытия и сущего ведет к особой интерпретации языка как выражающего бытийную сторону существующего.

Исследование дает возможность раскрытия фундаментальной онтологической проблематики, рассмотрения онтологических и лингвистических категорий, соответствующих «новой онтологии» и лингвистическому повороту XX в.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов по неклассической онтологии, герменевтике, теории и истории культуры, философии языка, а также спецкурсов по проблемам языка в концепциях М. Хайдеггера, С. Булгакова, В. Гумбольдта.

Кандидатская диссертация **Жернаковой Любови Геннадьевны** «Экология в онтологическом измерении» посвящена философско-бытийной стороне осмысления экологической проблемы.

Автор считает, что исследование экологии в онтологическом измерении позволяет показать «сдвиг парадигмы мышления» – от антропоцентрического мировоззрения к новому пониманию бытия – экологическому, предполагающему единый взгляд на разум, материю и жизнь. Использование онтологического в исследовании экологии дает возможность проанализировать пробле-

му соотношения бытия природы и человека с точки зрения интеграции эволюционных, самоорганизующихся закономерностей для разработки целостной теории на современном этапе.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе учебной работы в высших и средних учебных заведениях в общих курсах по экологии, философии, концепциям современному естествознанию.

*Н. И. Поспелова,
Ученый секретарь
диссертационного совета
при ВятГГУ Д 212.041.02*

О РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА Д 212.041.04 в 2008 году

В диссертационном совете Д 212.041.04 в 2008 г. было проведено 11 заседаний. К защите принято 4 диссертации, их них: 1 – на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальности 10.02.01 – русский язык; 4 диссертации – на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10.02.01 – русский язык.

Докторская диссертация **Лошакова Александра Геннадиевича** была защищена по теме «Сверхтекст: семантика, прагматика, типология».

Диссертационное исследование посвящено изучению сверхтекста – феномена, который не укладывается в схему традиционных представлений о каноническом тексте и требует комплексного филологического анализа, совмещающего лингвистический и литературоведческий подходы. В диссертации предложена обобщающая дефиниция понятия «сверхтекст» и раскрыта сущность данного понятия. Автор определил принципы и приемы филологического анализа сверхтекста как словесно-концептуального пространства, представил его комплексный, разноаспектный анализ, раскрыл роль цельности как парадигматического явления в конституировании сверхтекста. В диссертационном исследовании описаны модели разных типов сверхтекста, выявлены их дифференциальные признаки, охарактеризованы факторы, средства и механизмы, участвующие в его конституировании и задающие способ его интерпретации, предложены критерии типологии сверхтекста и сама типология.

Диссертацию отличает выраженный антропоцентризм, взгляд на текст как высшую коммуникативную единицу, понимание того, что решение проблем, стоящих перед той или иной гуманитарной дисциплиной, возможно лишь на путях интеграции научных парадигм.

Практическая значимость работы состоит в том, что автор усовершенствовал методику анализа канонических и неканонических текстов в аспекте смыслопорождающей деятельности, на конкретном языковом материале описал модели разных типов сверткестов.

Результаты исследования могут быть использованы в вузовских курсах «Филологический анализ текста», «Лингвистика текста», «Теория литературы», «История русской литературы», «История русского литературного языка», в спецкурсах по различным аспектам анализа языковой картины мира, теории текста, лингвокультурологии. Выводы диссертации могут быть учтены при разработке новых обучающих методик как в школьной, так и в вузовской практике преподавания русского языка.

Кандидатские диссертации были защищены по следующим темам.

Назарова Ирина Валентиновна. «Лексика женских головных уборов в говорах юга Нижегородской области».

Автором установлена системность денотативной сферы «женские головные уборы» в пределах юга Нижегородской области (говоры нижегородского Окско-Сурского междуречья); показано превалирование диалектной лексики над недиалектной в рамках номинативного участка «женские головные уборы», продемонстрировано наличие различных по территориальной окращенности единиц в разных тематических группах и подгруппах и тем самым доказано положение о неоднородности лингвистического ландшафта юга Нижегородской области. В диссертации выявлены и описаны собственно нижегородские единицы, не зафиксированные ранее в словарях, определены их лексические значения и выполнено картографирование лексем тематической парадигмы «женские головные уборы» (показано функционирование слов в пределах макросистемы): составлены 22 карты. Лексические единицы, обозначающие женские головные уборы в говорах нижегородского Окско-Сурского междуречья, могут быть включены в «Лексический атлас русских народных говоров», в региональные словари, они могут пополнить тематические словари по лексике одежды, поскольку в научный оборот вводится целый ряд не зафиксированных в лексикографических источниках единиц. Материалы исследования могут найти применение в практике вузовского преподавания – в курсе лекций по русской диалектологии, при чтении спецкурсов и проведении спецсеминаров. Результаты исследования могут быть положены в основу многоаспектного (семасиологического, ономазиологического, словообразовательного, функционального, этнолингвистического) описания денотативной сферы «женские го-

ловные уборы» при характеристике других говоров России.

Волгина Ольга Вячеславовна. «Служебные слова в нижегородских говорах».

В диссертационном исследовании уточнен ряд теоретических положений, связанных с описанием служебных слов в говорах и в языке вообще. Автор выявил состав служебных слов в нижегородских говорах, описал особенности их семантики и функционирования, представил сопоставительный анализ служебных слов в нижегородских говорах и литературном языке, продемонстрировав, что диалектные особенности предлогов, союзов и частиц отражают специфику языковой концептуализации мировосприятия сельских жителей. Результаты исследования являются значимыми для анализа роли предлогов в концептуализации пространственных и других отношений, при описании прагматического потенциала частиц.

Материалы диссертации могут оказаться полезными при работе над «Лексическим атласом русских народных говоров»; наблюдения и выводы автора, касающиеся лексического значения служебных слов, их полисемии, методов описания, проблемы линейного тождества слова, могут быть положены в основу лекционных курсов по русской диалектологии, современному русскому литературному языку, могут использоваться в курсах лекций по русской диалектологии, при проведении практических занятий, спецсеминаров, чтении спецкурсов в вузе и школе.

Забродкина Елена Анатольевна. «Семантическое поле “дом” в русских народных говорах».

В диссертации охарактеризовано диалектное семантическое поле *дом*. Автор определил границы поля, его объем и структуру в диалектном фрагменте национального языка. Осуществлен компонентный анализ субполей и лексико-семантических групп, входящих в семантическое поле *дом*. Подробно и полно описано словообразовательное гнездо с вершиной *дом*, проведен также сопоставительный структурно-семантический и деривационный анализ концепта *дом* и его основного репрезентанта в говорах – слова *изба*.

Материалы исследования могут быть использованы при преподавании учебных дисциплин «Современный русский язык», «Русская диалектология», при разработке спецкурсов и спецсеминаров. Результаты исследования могут найти применение при систематизации и упорядочивании представлений о языковой картине мира русского человека.

С. В. Чернова,
Председатель
диссертационного совета
при ВятГГУ Д 212.041.04

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КИРОВЧАНЕ В БОЯХ ЗА ЛЕНИНГРАД»

5 февраля 2009 г. в Вятском государственном гуманитарном университете прошла научно-практическая конференция «Кировчане в боях за Ленинград», посвящённая 65-летию полного снятия фашистской блокады. Она была подготовлена историческим факультетом ВятГГУ при поддержке администрации г. Кирова, Городского совета ветеранов войны и труда, а также городской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда».

900-дневная оборона Ленинграда – совершенно уникальный случай в мировой истории. В начале сентября 1941 г. фашисты вплотную подошли к городу, до которого оставалось всего несколько километров. Однако преодолеть это расстояние они так и не смогли. В течение двух последующих лет войска группы армий «Север» неоднократно предпринимали попытки штурма Ленинграда, но все они были успешно отражены нашей армией.

Оборона Ленинграда – это не только блестящий воинский подвиг, но и беспримерное мужество его жителей. В блокадном кольце оказалось почти 3 млн гражданского населения, в том числе 400 тыс. детей. К началу блокады запасов продовольствия в Ленинграде было всего на полтора месяца. К тому же немцам удалось разбомбить склады с продуктами. Ухудшение снабжения вынудило руководство города сокращать выдачу продовольствия. В конце ноября 1941 г. по рабочей карточке первой категории можно было получить всего лишь 250 г хлеба. Для остальных норма устанавливалась в 125 г – мизерный кусок суррогатного хлеба, что означало истощение и голодную смерть. Суровая зима 1941–1942 гг. до предела ухудшила ситуацию. Не было топлива, не хватало электричества. Не ходил транспорт, не работали водопровод и канализация. Всё это привело к массовой гибели населения. В январе 1942 г. в городе ежедневно умирало почти 4 тыс. человек. Всего же за время блокады лишь по официальным данным погибло около 650 тыс. человек, а по некоторым сведениям – до 1 млн. Однако и в такой ситуации Ленинград продолжал бороться и победил.

Эта победа была бы невозможна без поддержки всей страны. Ленинград защищали сотни тысяч бойцов, среди которых было немало кировчан. Можно назвать лишь одну фамилию нашего земляка – это командующий Ленинградским фронтом Леонид Александрович Говоров.

Тысячи ленинградских детей обрели вторую родину на вятской земле. В наш город были также эвакуированы различные научные и культурные учреждения Ленинграда, в частности Большой драматический театр. Особо следует отметить тот факт, что в стенах нашего университета была размещена Ленинградская военно-морская медицинская академия.

Все аспекты ленинградской блокады, и в первую очередь участие кировчан в обороне города, были рассмотрены участниками конференции.

Перед её началом все желающие могли ознакомиться с экспонатами тематических выставок, подготовленных Кировской областной научной библиотекой им. А. И. Герцена, Государственным архивом Кировской области, Государственным архивом социально-политической истории Кировской области, Городским клубом ветеранов и пр.

Открыл конференцию проректор по научной работе ВятГГУ, профессор В. Т. Юнгблюд, подчеркнувший величие подвига защитников и жителей блокадного Ленинграда. С приветственным словом к собравшимся обратился председатель Городского совета ветеранов войны и труда Е. С. Жуйков.

Детальный анализ Ленинградско-Новгородской операции дал военный комиссар Кировской области, генерал-майор А. Б. Кухарчук. Рассматривая подготовку её плана, он отметил ведущую роль в этом процессе нашего земляка Л. А. Говорова. Кроме того, А. Б. Кухарчук показал влияние победы под Ленинградом на последующие события на советско-германском фронте.

Трагические воспоминания о жизни осаждённого города прозвучали из уст кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории ВятГГУ Т. А. Воробьёвой. Она подчеркнула, что ни голод, ни постоянные артиллерийские обстрелы и авианалёты не сломили дух ленинградцев, которые делали всё, чтобы помочь советским войскам отстоять город.

Председатель совета городской общественной организации «Жители блокадного Ленинграда» Т. И. Кармазина продолжила тему, начатую Т. А. Воробьёвой. Согласно приведённым ею данным показатель смертности в осаждённом городе был в 13 раз выше, чем в тыловых районах Советского Союза. Однако, несмотря на катастрофическую ситуацию, в Ленинграде никогда не было массовых панических и пораженческих настроений.

Большой интерес у собравшихся вызвало выступление подполковника в отставке А. А. Ведерникова. Он ярко и эмоционально рассказал о своём участии в обороне Ленинграда, в том числе и в операции по полному снятию блокады.

Председатель молодёжной организации «Долг» Ю. Т. Семененко подробно осветил деятельность кировских поисковых отрядов в ряде районов Ленинградской области, благодаря чему лишь за последние десять лет были найдены и торжественно преданы земле останки 917 защитников города на Неве.

Наконец, учитель средней школы № 32 С. И. Крупина рассказала об истории создания и деятельности музея маршала Л. А. Говорова.

Все доклады участников конференции, а также воспоминания блокадников опубликованы в сборнике материалов «Кировчане в боях за Ленинград» (Киров, 2009).

*А. А. Машковцев,
кандидат исторических наук, доцент
по кафедре отечественной истории ВятГГУ*

РЕЦЕНЗИИ

НОВЕЙШАЯ ИСТОРИЯ В ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКАХ

Хрестоматия по новейшей истории стран Европы и Америки (1918–2006 гг.) [Текст]: учебное пособие / сост. Ю. М. Кузьмин. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 349 с.

В издательстве ВятГГУ вышла из печати «Хрестоматия по новейшей истории стран Европы и Америки (1918–2006 гг.)». Составитель – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории ВятГГУ Ю. М. Кузьмин.

Документы и материалы, включенные в хрестоматию, предназначены для студентов и преподавателей исторических факультетов вузов. Тексты имеют целью оказать читателям помощь в изучении и преподавании учебного курса новейшей истории стран Европы и Америки.

Отобрать необходимые исторические документы и подготовить их к публикации в систематизированном сборнике – задача непростая: слишком многообразна, сложна и противоречива новейшая история западных стран. Ю. М. Кузьмин в целом вполне успешно справился с этой задачей. При подборе материалов для хрестоматии он ориентировался на базовые учебники по истории новейшего времени под редакцией профессора МГУ Е. Ф. Язькова.

В издание вошли наиболее важные документы и материалы, освещающие экономические, политические и другие главные проблемы внутреннего развития изучаемых стран. Много внимания в публикуемых текстах уделено конкретным вопросам внешней политики в новейшее время, а также актуальным проблемам международных отношений, рабочего и коммунистического движения. Среди приведенных материалов имеются как официальные акты (документы, законы, решения правительств и парламентов, тексты международных договоров и соглашений), так и выступления, доклады, заявления видных политических деятелей.

Содержание включенных материалов соответствует Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности «История 030401.65», а также опубликованному Ю. М. Кузьминым ранее Учебно-методическому комплексу по новейшей истории стран Европы и Америки.

Особенно ценно, что многие материалы хрестоматии, в отличие от других подобных изданий,

публикуются впервые. Благодаря этому преподаватели и студенты получили возможность использовать ранее недоступные исторические документы из открытых ныне архивов. Все материалы, опубликованные в хрестоматии, имеют ссылки на источники, список которых помещен в конце книги. Панорама фактов, событий и процессов новейшей истории стран Европы и Америки, представленная текстами хрестоматии, является хорошей основой для анализа и получения достоверной информации о современной истории стран Запада.

Вместе с тем, несмотря на несомненные достоинства, опубликованную книгу нельзя в полном смысле назвать «Хрестоматия», имея в виду, что издание не стало равноценным учебному пособию. Без сопровождения текстов справками, краткими пояснительными сведениями и комментариями, без полноценного справочного аппарата, приближающегося к аппарату научных изданий, подобная «Хрестоматия» остается простым, хотя и очень полезным, сборником документов, а не учебным пособием, помогающим понять реальную картину истории. Ориентация на указанные учебники и Учебно-методический комплекс, а также весьма краткие рекомендации во введении к книге в данном случае не компенсируют студентам необходимую помощь в самостоятельной работе с документами, включенными в сборник. Более того, любое сужение справочно-пояснительного аспекта в процессе изучения исторических документов уменьшает воспитательные возможности учебных исторических дисциплин, особенно таких актуальных из них, как новейшая история.

Один из «отцов» современной герменевтики немецкий философ Ханс-Георг Гадамер вполне обоснованно утверждал: «...человек, чтобы понять то или иное явление действительного мира истории или истолковать исторический документ («текст», по терминологии приверженцев герменевтики), должен обладать определенным роде историческим пониманием», «предпониманием»; он должен понять историческую ситуацию, в которой живет и действует, должен стремиться понять исторические обстоятельства, в которых разворачивались события прошлого, то есть «вжиться» в «текст», «чувствовать» его и лишь на этой основе истолковывать, интерпретировать, оценивать исторические факты, события и процессы.

То есть к истине исследователь должен идти, ведя постоянный «диалог» с «текстом», с окружающим сегодняшним миром и миром истории» [1].

В книге не нашли своего места, хотя бы в извлечениях, материалы, связанные с массовым общедемократическим движением людей и народов в защиту мира после Второй мировой войны. Могли быть использованы, в частности: текст Манифеста Первого Всемирного конгресса сторонников мира (Париж – Прага, 20–25 апреля 1949 г.); Стокгольмское воззвание сессии Постоянного комитета Всемирного конгресса сторонников мира (март 1950 г.) о запрещении атомного оружия и признании военным преступником того правительства, которое первым его применит; документы Всемирного Совета Мира о проведении массовых кампаний, направленных против войны США в Корее и войны США против Вьетнама, против расизма в ЮАР и Юж. Родезии и др.

В эту же группу неиспользованных документов следовало отнести антивоенный Манифест Рассела – Эйнштейна, (декабрь 1954 г.), призвавший оценить опасность для существования человечества, которая появилась в результате создания ядерного оружия.

Кстати, Договор о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний был заключён и открыт для подписания только в 1996 г. Извлечение из этого договора в хрестоматии приводится. Однако подобные документы особо нуждаются в справочно-пояснительных комментариях. На конец 2008 г. этот документ подписали 179 глав государств. Для вступления же договора в силу необходима его ратификация 44 странами, обладающими ядерным потенциалом. Это сделали лишь 35 государств, в том числе Россия. Из государств, входящих в «список 44-х», договор ещё не ратифицировали Китай, США, Египет, Израиль, Индонезия, Индия, Иран, Пакистан и КНДР. При этом Индия, Пакистан и КНДР даже не подписали документ.

Завершение XX в., как известно, было весьма бурным и динамичным для мирового сообщества, и, в особенности, для исторического развития России. Во введении к рецензируемой книге есть оговорка о том, что документы и материалы, касающиеся СССР и России, как правило, включались в хрестоматию в неполном виде и что использованы лишь некоторые советские и российские документы, относящиеся к области международной политики. И тем не менее, с моей точки зрения, некоторые важнейшие вехи, касающиеся роли нашей страны в современных международных отношениях, нельзя было обойти в системе исторических документов.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. произошёл распад СССР и международной системы со-

циалистических стран. И если о прекращении действия Варшавского договора свидетельствует специальный документ, то о распаде СССР и создании Содружества Независимых Государств таких документов в книге нет. Между тем именно «Соглашение о создании Содружества Независимых Государств» констатирует: «Союз ССР как субъект международного права и геополитическая реальность прекращает своё существование» [2]. Не лишним было бы воспроизвести и оценку этого события, данную Президентом Российской Федерации В. В. Путиным в его «Послании Федеральному Собранию РФ 25 апреля 2005 года»: «...следует признать, что крушение Советского Союза было крупнейшей геополитической катастрофой века».

Изменение политического ландшафта вовне России следовало также отразить в соответствующих документах о процессе «расширения НАТО на Восток», начатом ещё вступлением в НАТО Венгрии, Польши и Чехии.

Не нашли документального подтверждения в хрестоматии события 1990-х гг., касающиеся Югославии, обоснования США в связи с вводом войск стран НАТО в Ирак и др.

К началу XXI в. сформировалось такое опасное для всего человечества явление, как международный терроризм. К сожалению, в изданной хрестоматии об этой «чуме» XXI в. упоминается лишь в двух документах в разделе «США в 1990-е гг. – начале XXI в.». В то же время есть и международные документы, заслуживающие внимания и изучения. Так, ещё 9 декабря 1994 г. 49-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН приняла «Декларацию о мерах по ликвидации международного терроризма».

После терактов 11 сентября 2001 г. в США особое значение имели принятые Советом Безопасности ООН: «Декларация о всеобъемлющей борьбе с терроризмом» от 12 ноября 2001 г. и «Декларация по борьбе с международным терроризмом» от 20 января 2003 г. Совет Европы в мае 2003 г. одобрил поправки к Европейской Конвенции о ликвидации терроризма от 1977 г. и открыл к подписанию государствами Европы соответствующий Протокол с последующей его ратификацией.

Россия, предложившая создать под эгидой ООН глобальную систему противодействия терроризму, приняла специальный Федеральный закон «О противодействии терроризму» (с изменениями на 27 июля 2006 г.).

Внутренняя и внешняя политика стран Европы и Америки после Второй мировой войны во многом формировалась на основе идеологии прав человека, хотя в реальности нередко становилась декларативной, опускалась на уровень двойных стандартов. Тем не менее правительства госу-

дарств не могли не учитывать, что в систему международного права вошли: «Всеобщая Декларация прав человека», утверждённая и провозглашённая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.; «Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод», принятая в Риме 4 ноября 1950 г.; «Хартия основных прав Европейского Союза», принятая в Ницце 7 декабря 2000 г., и другие подобные документы.

Новейшую историю изучаемых стран нельзя также представить себе и без документов и деятельности созданного в 1951 г. Социалистического Интернационала и прежде всего социалистических и социал-демократических партий, представители которых неоднократно возглавляли государственную власть в европейских странах. Особое значение имела, в частности, Декларация принципов Социалистического Интернационала.

При подготовке нового издания хрестоматии необходимо больше внимания обратить на документальные источники, раскрывающие сущность судьбоносных, переломных событий в новейшей истории западных стран. Особая задача – расширить (по сравнению с нынешним изданием) документальную основу исторических изменений в XXI в. Подводя итог, необходимо ещё раз под-

черкнуть значительность системной работы с документами, проделанной Ю. М. Кузьминым. И, несмотря на отсутствие справочного аппарата и пробелы в подборе материалов, изданный сборник может внести существенную новизну в проведение учебных занятий со студентами-историками. Тем более многое в повышении качества занятий зависит от научно-педагогической квалификации и творческой работы преподавателя, ведущего столь сложную учебную дисциплину – «новейшая история стран Европы и Америки».

Примечания

1. Цит. по: *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. С. 16–17.

2. Антология мировой политической мысли: в 5 т. Т. V. Политические документы / Нац. обществ.-науч. фонд. Акад. полит. науки; рук. проекта Г. Ю. Семигин и др.; ред.-науч. совет: пред. Совета Г. Ю. Семигин и др. М.: Мысль, 1997. 649 с.

Ю. М. Рябов,
кандидат исторических наук,
доцент по кафедре
всеобщей истории ВятГГУ

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Научный журнал № 1 (1)

Подписано в печать 25.02.2009 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,5. Тираж 1000. Заказ № 1143.

Издательский центр ВятГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674