

Вятский государственный гуманитарный университет

**В Е С Т Н И К**  
**ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

**№ 1(1)**

Киров  
2010

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

**Редакционная коллегия:**  
**В. Т. Юнгблюд,**  
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, доцент;  
**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

---

---

## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Круглый стол «Философия Канта в контексте современной науки» .....	7
<i>Трунов Д. Г.</i> Феноменальные модусы телесного бытия .....	20
<i>Коротков Н. В.</i> Конвергенция различных форм рациональности в Философии общего дела Н. Ф. Федорова .....	24

## ИСТОРИЯ

<i>Ермаков А. М.</i> Маскулинность и гендерные роли мужчины в мировоззрении Гитлера .....	29
<i>Маишконец А. А.</i> Политика вятской губернской администрации в отношении сектантов-скопцов в 50–70-х гг. XIX в. ....	38
<i>Волкова Л. А.</i> Из истории развития земледельческой культуры в Вятской губернии .....	46
<i>Русских Н. В.</i> Миграционное движение населения Кировской области в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) .....	54

## ПРАВО

<i>Петрунёва А. Н.</i> К вопросу о судебной подведомственности (на примере корпоративных споров) .....	60
<i>Фольгерова Ю. Н., Трещалина Ю. В.</i> Множественность субъектного состава в авторских правоотношениях: соавторство .....	62

## ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Блох М. Я.</i> Речевое общение и философия его регуляции .....	66
<i>Маслова А. Г.</i> Анакреонтическая ода как средство создания поэтического автопортрета в творчестве Г. Р. Державина .....	70
<i>Кондакова И. А.</i> Антропоморфная концептуальная метафора с топонимической областью цели .....	74
<i>Доброскоккина Н. В.</i> Своеобразие хронотопа в романе Г. Газданова «Призрак Александра Вольфа» .....	78

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Цесевичене О. А.</i> «Свое – чужое» в русской моде XVII–XVIII вв. ....	81
<i>Чапаева М. В.</i> Лицо как эстетический феномен в русской философии и культуре конца XIX – начала XX в. ....	85

## ПЕДАГОГИКА

<i>Заир-Бек Е. С.</i> Принципы отчетности в политике управления образованием .....	89
<i>Береснева Е. В.</i> Подготовка учителя к технологизации обучения химии .....	96
<i>Вылегжанина И. В.</i> Сетевая форма обучения: теоретико-методологическое обоснование .....	100
<i>Петров Ю. Н., Рязанов И. В.</i> Формирование правовых знаний слушателей в условиях реформирования образования .....	108
<i>Рязанов И. В.</i> Принципы моделирования формирования правовых знаний в специализированном учебном заведении .....	110

---

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Касимова С. Г.</i> Особенности отношения учителя к другим участникам образовательного процесса .....	115
<i>Росина Н. А.</i> Специфика развития мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов .....	118
<i>Лаптева Н. В.</i> Психологические основания реализации проектного подхода в начальном образовании .....	123
<i>Мосунова Л. А., Шашина М. М.</i> Психологические основы проектирования учебной книги для детей с синдромом Дауна .....	131

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Некрасова Г. Н.</i> О работе диссертационного совета ДМ 212.041.03 в 2009 году .....	137
---	-----

## РЕЦЕНЗИИ

<i>Оношко В. Н.</i> Немецкие островные диалекты: социолингвистический и лингвистический аспекты .....	139
<i>Байкова О. В.</i> Развитие и функционирование немецких говоров Среднего Урала .....	141
Сведения об авторах .....	143
Information about authors .....	146

---

## CONTENTS

---

---

- The Round Table “Kant’s Philosophy in a Context of a Modern Science”  
*Trunov D. G.* Phenomenal Modi of Corporal Reality  
*Korotkov N. V.* Convergence of various forms of rationality in Philosophy of The common cause of  
N. F. Fyodorov  
*Ermakov A. M.* Masculinity and gender roles of the man in Hitler’s outlook  
*Mashkovtsev A. A.* Strategy of Vyatka province administration concerning the scopy (50–70 y. XIX c.)  
*Volkova L. A.* From the history of development of the farming system of Vyatka province  
*Russkikh N. V.* Migration processes of population in the years of Great Patriotic War (1941–1945)  
*Petrunyova A. N.* To the question of judicial jurisdiction (on an example of corporate disputes)  
*Folgerova Yu. N., Treschalina Yu. V.* Subjects’ multiplicity in legal authorship relations  
*Blokh M. Y.* Speech communication and philosophy of its regulation  
*Maslova A. G.* Anakreontik ode as means of creation of a poetic self-portrait in G. R. Derzhavin’s  
creation  
*Kondakova I. A.* Anthropomorphic conceptual metaphor with a place-name as a target  
*Dobroskokina N. V.* The Originality of Cronotop in G. Gazdanov’s novel “Alexander Volf’s Phantom”  
*Tsesevichene O. A.* Home and foreign elements in Russian Fashion of the XVII–XVIII cc.  
*Chapayeva M. V.* The person as an aesthetic phenomenon in Russian philosophy and culture of end  
XIX – the beginnings of the XX centuries  
*Zaire-Bek E. C.* Reporting principles in the politician of management of formation  
*Beresneva E. V.* Preparation of teacher for technologisation of chemistry training  
*Vylegzhanina I. V.* The network form of study: what is it?  
*Petrov Yu. N., Ryazanov I. V.* Formation of legal knowledge of listeners at education reforming  
*Ryazanov I. V.* Principles of modelling of formation legal knowledge in the specialized educational  
institution  
*Kasimova S. G.* Peculiarities of teacher’s relations to other participants of educational process  
*Rosina N. L.* Peculiarities of developing motivational component in professional self-education of  
students at psychological faculties  
*Lapteva N. V.* The psychological bases of realization of the design approach in the elementary education  
*Mosunova L. A., Shashina M. M.* Psychological foundation of projection of an educational book for  
the children with the Down’s syndrome  
*Nekrasova G. N.* About work of dissertational council of DM 212.041.03 in 2009  
*Onosbko V. N.* German island dialects: sociolinguistic and linguistic aspects  
*Baikova O. V.* Development and Functioning of German Dialects of Average Ural Mountains

---

## УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

9 мая 2010 года мы будем праздновать День Победы над нацистской Германией в Великой Отечественной войне и 65-летие мирной созидательной жизни. Когда 27 апреля 1942 года правительство Советского Союза вручило дипломатическим службам всех стран ноту «О чудовищных злодеяниях, зверствах и насилиях немецко-фашистских захватчиков в оккупированных советских районах и об ответственности германского правительства и командования за эти преступления», мировое сообщество узнало о том, как в действительности воплощаются античеловеческие планы фашистских идеологов, готовивших нашему народу в лучшем случае судьбу бесправных рабов, а для большинства – физическое уничтожение. Гитлер хотел превратить русский мир в прах. Но беспримерная храбрость и мужественное сопротивление советских солдат и народа разрушили эти планы в первые же месяцы войны – трагические и кровопролитные. Как писал английский военный историк Кристофер Эйлсби, «в войне, которую Гитлер характеризовал как испытание силы нации и расы, именно советские люди оказались на высоте. Главными факторами, которые способствовали провалу “Барбароссы”, были самопожертвование и стойкость, которые проявил советский народ». С 1 сентября 1939 года по 22 июня 1941 года Гитлер покорил почти всю Европу. Во Второй мировой войне участвовало 61 государство, свыше 80% населения планеты. Боевые действия велись на территории 40 стран. И тем не менее Польша сопротивлялась 17 дней, Франция – 44, а Ленинградская блокада длилась 900 дней, Севастополь сражался 250 дней, Киев – 73 дня, Одесса – 69, оборона Сталинграда продолжалась 162 дня. Наша страна выстояла и спасла русский мир.

Юбилей Победы, несомненно, является днем нравственного торжества нашего народа и самым значимым национальным праздником. За Победу мы заплатили страшную цену – погибло 8,5 миллионов солдат и командиров, 19,5 миллионов гражданского населения. День Победы – это время осознания того, что разные народы смогли объединиться против великого зла. Но цена освободительной миссии в Великой Отечественной войне велика: около 1,5 миллионов убитых и 3 миллиона раненых советских бойцов.

О том ли речь, страна родная,

Каких и скольких сыновей

Не досчиталась ты, рыдая

Под гром победных батарей, –

писал А. Т. Твардовский.

Союзники антигитлеровской коалиции пошли на компромиссы, не скрывая политических расхождений, они добились относительного равновесия. Но поколения, не знавшие ужасов Второй мировой войны, начинают смотреть на них иначе, подвергая противоречивой интерпретации, пытаясь пересмотреть ее итоги, оплаченные жертвенной борьбой, прежде всего советского народа, с гитлеровской агрессией. Мы должны помнить, что Победа в войне – это победа всемирного масштаба, спасшая от уничтожения мировую цивилизацию, и главным творцом этой Победы был наш народ.

Существенный вклад в достижение Великой Победы внесли жители Кировской области. На войну ушло около 600 тысяч кировчан, из них более 250 тысяч человек погибли. За боевые подвиги тысячи наших земляков были награждены орденами и медалями, свыше 200 – удостоились звания Героя Советского Союза. Среди них можно назвать прославленных полководцев И. С. Конева и Л. А. Говорова.

Многие преподаватели и студенты нашего вуза подали заявления с просьбой послать их добровольцами на фронт в первый день войны. 46 выпускникам были вручены дипломы без сдачи последнего экзамена, они были призваны в Красную Армию. Мы помним и гордимся, что в нашем вузе учились Б. Н. Суровцев и М. Г. Шатов, ставшие Героями Советского Союза; помним преподавателей Н. В. Белозерова, Е. Г. Брагина, А. Д. Калинина, И. А. Мохирева, П. П. Распопова и других, за ратные подвиги награжденных орденами и медалями; и тех, кто отдал свою жизнь в боях за Отчизну, – М. О. Волкова, М. В. Котомцев, В. Н. Смирнова, В. Крысова, Б. Кушкова, Г. Хохлова и многие другие.

Время неумолимо, с каждым годом ряды ветеранов все заметнее редеют. Наш общий долг перед памятью погибших – окружить ветеранов всемерным вниманием и сердечной заботой, обеспечить им достойные условия жизни сегодня. Наш общий долг – добиться того, чтобы новые поколения молодых людей знали о Великом Подвиге своих предшественников, гордились ими и равнялись на них. «Пусть же павшие в бою будут всегда близки вам как друзья, как родные, как вы сами!.. Пали целые поколения героев» (Ю. Фучик).

*Поздравляем всех с победной весной, торжеством мира, жизни и любви.*

*Редколлегия*

---

## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 1(091)

### КРУГЛЫЙ СТОЛ «ФИЛОСОФИЯ КАНТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ»

При редакции журнала «Вестник ВятГГУ» в феврале 2010 года проводился Круглый стол по теме «Философия Канта в контексте современной науки».

Участники Круглого стола:

**Владимир Михайлович Шемякинский**, доктор философских наук, профессор по кафедре математики и естественнонаучных дисциплин Пермского филиала Уральской академии государственной службы;

**Владимир Александрович Кутырев**, доктор философских наук, профессор по кафедре истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского;

**Владимир Федорович Юлов**, доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии Вятского государственного гуманитарного университета;

**Михаил Иванович Ненашев**, доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии Вятского государственного гуманитарного университета;

**Андрей Юрьевич Долгих**, кандидат философских наук, доцент по кафедре философии и социологии Вятского государственного гуманитарного университета;

**Василий Иванович Шубин**, кандидат философских наук, профессор по кафедре философии и социологии Днепрпетровского института инженеров транспорта, Украина (участие заочное);

**Евгений Юрьевич Смотрицкий**, кандидат философских наук, доцент, с 2002 г. живет и работает в Германии (участие заочное, smotrytskyu@gmx.de);

**Клаус Вигерлинг**, доктор философии, внештатный профессор по кафедре философии Технического университета Кайзерслаутерна, Германия (участие заочное).

**Ведущий, проф. М. И. Ненашев.** Мы собрались обсудить философию Иммануила Канта в контексте современной науки. Формальный повод – в 2010 г. исполняется 240-летний юбилей со времени выхода «Критики чистого разума». Кроме того, только что прошедший 2009 год тоже был юбилейным – исполнилось 285 лет со дня рождения Канта.

Перефразируя Хемингуэя о Париже, можно сказать, что идеи Канта – это праздник, который всегда с нами. С этим ощущением праздника мы будем, надеюсь, работать. Хотелось бы попросить участников Круглого стола в начале своего выступления формулировать свою основную мысль или тему.

Сначала мы заслушаем в качестве основного выступления профессора В. М. Шемякинського «Априоризм Канта и физика XX века». Предполагается, что собравшиеся здесь, а также коллеги, участвующие заочно, будут в определенной мере свои выступления соотносить с тем, что сообщит профессор Шемякинский. Но, разумеется, важным будет и просто обмен мнениями и соображениями, отражающими тот угол зрения, под которым сами участники подходят к кантовскому наследию.

**Проф. В. М. Шемякинский.** Уважаемые коллеги! Как уже было сказано, тема моего выступления «Априоризм Канта и физика XX в.». Начну с утверждения, которое мне лично представляется вполне обоснованным: высокий уровень математической культуры современных физиков сочетается у них с эмпирическими предрассудками дорелятивистской физики XIX в.

Когда Галилея упрекали в философском невежестве, он отвечал, что на изучение философии он потратил больше лет, чем месяцев на изучение естествознания. Но если в эпоху становления классической физики была столь важна философская культура ученых, то тем более это относится к современной науке. Эйнштейн писал, что теория познания без соприкосновения с наукой вырождается в пустую схему, а наука без теории познания становится примитивной и путаной. Гейзенберг подчеркивал, что философия учит правильно ставить вопросы. Попытка позитивизма освободить науку от философии в конечном счете привела к появлению постпозитивизма с его признанием невозможности существования науки без философии.

Дело в том, что язык теории объекта и язык теории познания существенно отличны друг от друга: первый относится к объекту, независимо от субъекта, а второй – к субъекту, познавательная деятельность которого не может быть выражена на языке объектов и отношений меж-

ду ними. Гносеолог обращает внимание на познание, ученый – на объект познания. Эти две установки несоизмеримы: если мы занимаемся гносеологическим анализом, то объект познания остается за пределами нашего внимания, и наоборот.

Ньютон оставил человечеству не только классическую механику, но и механический стиль мышления, критический анализ которого дала гносеология Канта. Кант писал, что он является систематизатором Ньютона, заметив при этом, что он понял классическую механику глубже, чем ее автор. Механический стиль мышления решал проблему понимания как возможность построения наглядной механической модели: непонятное становится понятным, если оно выражено на языке вещей и отношений между ними. Ключевыми понятиями этого языка являются понятия тела, пространства, времени и движения.

Физические процессы происходят в пространстве и времени – такова исходная онтологическая посылка физики Ньютона. Различие между механическими явлениями зависит от различия положений и движений тел, но не от места и времени, в которых они происходят. Закон инерции предполагает физическую неразличимость точек пространства и моментов времени и направлений в пространстве и времени. Не обладающие физическими свойствами пространство и время считаются объективно существующими, поскольку без этой предпосылки утверждение об объективном существовании тел и процессов становится бессмысленным.

Но Ньютон вынужден был приписать пространству странное свойство: оно вызывает инерционные эффекты в телах, не подвергаясь обратному действию. Ньютон чувствовал неудовлетворительность такого решения, поскольку оно противоречило принципу объяснения физических явлений взаимодействием тел, но без этой непоследовательности построить последовательную физическую теорию он в то время не мог.

Лейбниц пытается устранить абсолютное пространство Ньютона, заменяя его концепцией относительного пространства. Он писал: «Без сил нет связи, без связи нет порядка, без порядка нет пространства». Поэтому силы инерции объясняются не взаимодействием тел, а самой природой тел, которой изначально присуща внутренняя активность. Таким образом, совмещается представление об относительности пространства с абсолютностью движения, без приписывания физической активности самому пространству.

Спор между Ньютоном и Лейбницем относительно природы пространства, времени, материи оставался в плену догматической философии, основанной на примате объекта над субъектом, на «привязанности субъекта к объекту» (Хай-

деггер). Однако, сознательно укрепляя эту установку, бессознательно философы ее расшатывали. Такой путь является естественным. Как система Птолемея предшествует системе Коперника, так и догматическая философия предшествует критической философии: ведь мы можем критиковать учение, а не природу. Не случайно Кант сравнивает себя с Коперником.

Априоризму Канта предшествует гносеология эмпиризма и рационализма. Но если эмпиризм был не в состоянии объяснить всеобщий и необходимый характер математического знания, то рационализм пасовал перед проблемой синтеза опытного и математического знания, без которого понять природу физики Ньютона было невозможно.

Гете заметил, что «высшее искусство мудрости заключается в том, чтобы превратить проблему в постулат». Коперниковская революция Канта является ярким примером подобной мудрости. Кант выходит за рамки как эмпиризма, так и рационализма, обнаруживая их общий корень. Оба подхода основывались на представлении об активности объекта и пассивности субъекта, оставаясь в плену этимологии этих слов (идолов языка, по Бэкону): «субъект» означает пассивный, страдающий, брошенный к ногам, а «объект» – активный, деятельный. Переопределив эти основные категории гносеологии с точностью до наоборот, Кант освободился от догматического сна, в котором пребывала философия до него, да и он сам в докритический период. Кант понял, что объект дан не до познания, а посредством познания.

Видеть или слышать – это всегда видеть или слышать что-то. Ведь мы не называем видением или слушанием раздражение сетчатки глаза или барабанной перепонки уха. Если чувствительность характеризует нашу зависимость от внешнего мира, то способность строить суждения о мире характеризует нашу свободу, нашу активность по отношению к нему. В самом представлении о мире обе стороны явно присутствуют: *мы живем в материальном мире, но ориентируемся в нем по представлению о нем*. Мы знаем о материи в форме знания, но не знаем о знании в форме материи. Иначе говоря, теория субъекта не может быть выражена на языке объекта. Явный или неявный учет субъекта является необходимым условием познания объекта.

Всякое познание начинается с опыта, но отсюда не следует, что оно целиком происходит из опыта, – вот исходное положение, с которого начинается «Критика чистого разума». Оно содержит в себе четкое отличие априоризма от эмпиризма и рационализма. Если эмпиризм не различал логической и временной последовательности, то гносеология Канта исходит из этого



различия. Исследуя амбивалентную природу знания, Кант различает понятия, выражающие содержательные знания, и понятия, выражающие форму знаний. Есть понятия о мире и понятия о понятиях о мире. Тем самым Кант переопределяет традиционное понимание категорий «содержание» и «форма». У Аристотеля содержание сводилось к материи как к материалу, из которого состоит тела, а форма определялась как та определенность, которая отличает одно тело от другого. Кант вместо онтологической трактовки данных категорий дает гносеологическую. Под содержанием Кант понимает суждения о мире, а под формой – ту структуру, которая делает возможной построение суждений о мире. Всякое утверждение предполагает структуру – таков вывод априоризма. Иначе: всякое знание о мире нуждается помимо эмпирического подтверждения еще и в логическом обосновании, поскольку является знанием, а не миром вещей. Суждения, определяющие структуру, – это не суждения о мире, а суждения о суждениях о мире. Эти суждения Кант называет априорными синтетическими суждениями. Таким образом, критическая философия расширяет сферу активности субъекта, включая в нее построение априорных синтетических суждений.

Аксиомы евклидовой геометрии и являются такого рода априорными синтетическими суждениями. Они не говорят о мире вещей, но без них построение физических законов как общих суждений о мире невозможно.

**Проф. М. И. Ненашев:** Но это означает, что пусть и очень опосредованно, но аксиомы геометрии все же что-то говорят о мире вещей?

**Проф. В. М. Шемякинский:** Конечно, на эмпирическое происхождение геометрии Евклида указывает уже само слово «геометрия», означающее «измерение земли». Но происхождение геометрии не дает ответа на вопрос о ее сущности. Пуанкаре писал, что геометрия – это искусство правильно рассуждать над плохо нарисованными фигурами. Например, никакое измерение не покажет, что сумма углов треугольника точно равна  $180^\circ$ . Но теорема, доказывающая, что сумма углов треугольника равна  $180^\circ$ , убеждает нас с абсолютной достоверностью. Это различие происхождения и логической сущности геометрии характеризует отличие априоризма от эмпиризма и рационализма догматической философии.

Но вернусь к своему предыдущему положению. Теоремы геометрии не говорят о мире вещей, но они *позволяют* говорить о мире вещей.

Идея Канта о том, что геометрия сама по себе не изучает законы внешнего мира, но является

необходимой основой физического познания, привела его к выводу о том, что в каждой науке столько науки, сколько в ней математики. Априорные синтетические суждения, выражающие математические структуры, определяют лишь форму содержательного знания о мире. Математика не есть физика, но без нее невозможно построение физики. Физик объясняет деформацию твердого тела с помощью геометрии, но не за счет геометрии, как биолог объясняет изменение числа микробов в опыте с помощью арифметики, но не за счет арифметики.

Освобождение геометрии от эмпирического обоснования было длительным, сложным и мучительным процессом. Ведь даже «король математики XIX века» Гаусс, признавая априорный характер арифметики, отрицал за геометрией статус априорности. Только в XX в. стала понятной надэмпирическая (априорная) природа математики.

А. Н. Колмогоров писал: давно привыкли, что одни и те же действительные числа применяются к измерению совершенно различных вещей – площадей, объемов, скоростей... Привыкнуть к тому, что и геометрия есть абстрактная наука и что обычная ее интерпретация есть лишь одна из возможных, и что в других применениях геометрии «точки» пространства могут оказаться состояниями динамической системы, цветовыми ощущениями или, наконец, прямыми обычной геометрии, – вот это оказалось значительно труднее.

Ясность в понимании природы геометрии установилась только в связи с построением «Эрлангенской программы» Ф. Клейна, которая классифицировала все многообразие неевклидовых геометрий с точки зрения принципа конгруэнции (равенства), интерпретированного в свете математической теории групп.

Стало ясно, что логика рассуждений, к которым сводится любое геометрическое доказательство, связана с аксиоматическое структурой, а не с наглядной геометрической фигурой. Таким образом, мы говорим не о пространственной воспринимаемой фигуре, а о суждениях об этой фигуре.

Впервые Г. А. Соколик в статье «Симметрия в современной физике» (1965) обратил внимание на сходство между «Эрлангенской программой» Клейна и учением Канта о пространстве и времени как априорных формах чувственности. Действительно, априоризм связывает геометрию не с внешним миром, а с познанием внешнего мира. Пространство и время – это идеальные структуры, которые входят в каждое суждение о мире, определяя его форму. Но ведь именно такое понимание и лежит в основе «Эрлангенской программы» Клейна. Последовательно отделив фор-

му от содержания знания, программа Клейна тем самым отделила математику от физики.

Стало ясно, что уже нельзя понимать математику как учение о пространственных фигурах и количественных отношениях тел. Это язык, делающий возможным построение общих суждений о мире, каковыми являются любые физические законы. Таким образом, не нечто действительное является реальной основой математики, а математика является идеальной основой научного познания действительности, поскольку вводит структуру понятий, делающих возможным постановку эксперимента и определяющих форму научного знания о мире.

Конечно, для Клейна неприемлемо определение пространства как априорной формы чувственности. Он подводит понятие пространства под более общее понятие группы, освобождаясь от представления о евклидовой геометрии как единственно возможной. Но, по сути, автор априоризма и творец «Эрлангенской программы» сходятся в главном: пространство и время не являются вместилищами тел и процессов и тем самым математика является языком, качественно отличным от языка вещей и отношений между ними.

Логика движения от Канта к Клейну в понимании природы научного познания привела к конвенционализму Анри Пуанкаре. В работе «О науке» он пишет, что математические теории не имеют целью открыть истинную природу вещей, их единственная цель – систематизировать физические законы, которые мы узнаем из опыта, но которых мы не смогли бы даже выразить без помощи математики.

Положение, что физика изучает материальные процессы в пространстве и времени, Пуанкаре интерпретирует как отношение между двумя классами понятий: геометрическими, которые непосредственно в опыте не проверяются, и собственно физическими, логически зависящими от геометрических, но сопоставимыми с результатами опытов. Для Пуанкаре единственным объектом физического познания являются материальные процессы, а не пространство и время. Но без отношения к геометрии нельзя сформулировать физические законы, хотя геометрия может быть понята и без отношения к физике. Так, без евклидовой геометрии невозможна формулировка принципа инерции Ньютона (понятие прямолинейного движения уже предполагает евклидово определение прямой линии), а без принципа инерции невозможна формулировка динамики как отклонения от инерции. Однородный характер классической механики достигался за счет того, что в XVII в. была известна только евклидова геометрия.

Пуанкаре же доказывает, что понятие прямой линии определяется выбранной геометрической структурой. И делает вывод, что поскольку

геометрия доступна опытной проверке только совместно с физическими законами, то не только геометрия, но и физические законы, которые формулируются с помощью геометрии, не имеют онтологического статуса. Неопределенное отношение геометрии к опыту ведет к трактовке самой геометрии и физических законов как условных соглашений. В этом заключается конвенционализм Пуанкаре. Идея Канта и Клейна о независимости математики от физики привела к гносеологической проблеме истины.

Выход из тупика конвенционализма был найден на пути создания теории относительности. Существенную роль в ее становлении сыграл 4-мерный формализм Германа Минковского, придавший специальной теории относительности ту логическую последовательность, которая отсутствовала у Эйнштейна в первоначальной операциональной формулировке. Именно специальная теория относительности в формулировке Минковского послужила Макс Борну поводом для построения инвариантной концепции реальности, близкой к априоризму Канта. Эта концепция различает измерительную реальность как совокупность результатов измерений, полученных в различных системах отсчета, и теоретическую реальность как совокупность инвариантов, имеющих математическое обоснование.

От отношений – к инвариантам, таков путь физического познания как для Борна, так и для Канта: «Все, что мы знаем о материи, сводится к одним лишь отношениям... но... среди них есть самостоятельные и постоянные отношения, посредством которых нам дается определенный предмет», – пишет Кант в «Критике чистого разума». Поэтому идея логической независимости геометрии от внешнего мира, развиваемая Кантом и Клейном, открывает новые перспективы в эволюции физического познания, освобождая физику от представления о единственно возможной физической реальности.

Спор между Эйнштейном и Бором неразрывно связан с принципиальным отличием общей теории относительности от квантовой механики. Дело в том, что общая теория относительности не укладывается в рамки «Эрлангенской программы», поскольку основывается на римановой геометрии неоднородных пространств, в которой геометрические свойства связаны не с конгруэнтцией, как в концепции однородных пространств Клейна, а с метрикой.

Обращение Эйнштейна к римановой геометрии связано с решением проблемы истины физического знания, поставленной конвенционализмом Пуанкаре, который опирался в своей формулировке условного характера физического знания только на концепцию однородных пространств Клейна.

Роберт Дикке пишет в своей «Теории гравитации и наблюдения» (Эйнштейновский сборник. 1969–1970. М., 1970): «Интерпретируя гравитацию как действие силовых полей на вещество, определяют лишь общую систему отсчета, а не единственную теорию. Можно построить множество общековариантных вариационных уравнений и... лишь наблюдения могут удалить такие нелепости, как теорию гравитации, основанную на векторном и скалярном поле или на двух тензорных полях. В рамках геометрической трактовки Эйнштейна подобные теории оказываются абсурдными с самого начала. Они устраняются философскими аргументами, на которых основывается эта трактовка».

Формулировка теоретического критерия существования, данная в общей теории относительности, существенно отличает ее от квантовой механики. Эйнштейн и Шредингер доказывают неудовлетворительность квантово-механического описания с помощью волновой функции мысленным экспериментом. Система «живая кошка + яд», описываемая на языке волновой функции, допускает три состояния кошки: живая, мертвая и полуживая. Если первое и второе состояния имеют смысл, то полуживая кошка – это состояние теоретически допустимое, но физически бессмысленное: только эксперимент освобождает физика от теоретически возможного, но нелепого состояния существования полуживой кошки. Это и дало основание Шредингеру назвать теорию волновой функции психологической теорией.

Но именно экспериментальное решение проблемы существования не удовлетворяло Эйнштейна, который считал, что сама теория должна решать вопрос о том, что существует и что наблюдается. Эта антипозитивистская установка великого физика была им выстрадана. Возможность построения теории, которая содержит в себе не только объяснение свойств физической реальности, но и критерий ее существования, была блестяще продемонстрирована им при построении релятивистской теории гравитации. Поэтому Эйнштейн писал, что его общая теория относительности несет в себе свое основание.

В своей критике квантовой механики Эйнштейн подчеркивал, что считает неправильным, если теоретическое описание ставится в непосредственную зависимость от актов эмпирических наблюдений, замечая при этом, что его точка зрения близка к Канту, хотя и не совпадает с ней. Отличие от точки зрения Канта в том, что «категории» уже не считаются неизменяемыми (обусловленными природой мышления), а считаются свободными (в логическом смысле) соглашениями. Априорными они кажутся лишь потому, что мыслить, не прибегая к понятиям и кате-

гориям, было бы так же невозможно, как дышать в безвоздушном пространстве. (См.: Эйнштейн А. Собр. науч. тр. Т. 4. С. 302).

Действительно, если Кант утверждал, что лишь часть теоретического знания носит априорный характер, сохраняя представление о динамике (апостериорная часть) как отклонении от кинематики (априорная часть), то Эйнштейну удалось и динамику выразить на языке геометрии. Если Кант считал, что существование не является предикатом (его рассуждение о воображаемых и реальных талерах), то Эйнштейн доказал возможность говорить о реальности на теоретическом языке. Но по большому счету общая теория относительности вполне согласуется с априоризмом Канта, поскольку подтверждает его идею о том, что отношения вносятся в нашу картину мира, а не извлекаются из опыта как некие скрытые свойства. Геометризация гравитационных взаимодействий не только не делает геометрию эмпирической наукой, а напротив, делает физику теоретической наукой, лишая тем самым пространство «последнего остатка физической предметности» (Эйнштейн). Синтез общей теории относительности, основанной на римановой геометрии, и квантовой механики, основанной на «Эрлангенской программе» Клейна, – это главная проблема современной теоретической физики. Нужен новый Кант. Об этой потребности в свое время говорил А. Зоммерфельд. Подобное высказывание я однажды услышал и от физика-теоретика Г. Соколика, философские идеи которого незаслуженно преданы в настоящее время забвению. Благодарю за внимание!

**Доцент Е. Ю. Смотрицкий.** Свое выступление я назову «Размышления над страницами Канта и Лапласа». Оно будет перекликаться с выступлением профессора Шемякинського, потому что речь тоже пойдет об отношении Канта к физике, но будет иметься в виду физика, современная Канту.

Выскажу свои мысли, возникшие при чтении работ Канта и Лапласа о происхождении мира и Солнечной системы. Идеи, развиваемые в этих работах, вошли в науку как небулярная гипотеза Канта-Лапласа.

Общее впечатление может оказаться парадоксальным: в гипотезах Канта и Лапласа больше отличий, чем сходства, и трудно понять, почему их объединяют в одну гипотезу. Я склонен рассматривать это как курьез в истории науки. А вот почему много отличий в их гипотезах – понятно. Слишком различаются стили мышления Канта и Лапласа. Они разные по призванию, и, следовательно, по профессии: Лаплас – ученый, Кант – философ.

Поэтому у них очень отличается аргументация, принимаемые на веру допущения, выводы и

предсказания. Но при одном принципиальном сходстве: все рассматриваемые ими процессы они пытаются объяснить только на основании закона всемирного тяготения.

Поиски первоначала, или первоисточника, всего сущего – это вечный вопрос. Именно попыткой дать свой ответ на этот вопрос и заняты оба мыслителя. Но они по-разному ставят перед собой задачу и по-разному к ней относятся. Лаплас опирается только на астрономические факты и расчеты. Его главная задача – объяснить происхождение Солнечной системы. Поразительная гармония в организации Солнечной системы указывает на то, что «эти явления не случайны». Но единственной первопричиной является всемирное тяготение. Как ученый, Лаплас опирается только на факты и расчеты, признает только естественные причины и гипотезу свою рассматривает как одно из возможных объяснений, требующих доказательства. Лаплас – классический ученый: атеист и материалист. Он безжалостно критикует попытки Г. Лейбница, И. Ньютона и Д. Бернулли прибегнуть к идее Бога при объяснении природных явлений.

Кант в своей «Всеобщей естественной истории и теории неба» проявляется в трех ипостасях: во-первых, безусловно, как философ, во-вторых, как художник, мастерски владеющий словом, и, в-третьих, как ученый. Его можно во многом упрекнуть, но в целом это произведение совершенно, несмотря на философскую умозрительность, научную незавершенность и художественную яркость нехудожественного произведения.

Необходимо отдать должное дипломатической изворотливости Канта: он делает все, чтобы обойтись без Бога в своей гипотезе, и в то же время постоянно акцентирует внимание читателя, что без Бога все рухнет и попадает под власть слепого случая. Читая аргументы Канта в пользу Бога, которые и по форме-то выглядят как оправдания, хочется сказать, что автор лукавит. Безусловно одно: Кант деист. Его Бог выполняет три задачи: создает план, по которому творится Вселенная; создает закон, по которому творится Вселенная (притяжение и отталкивание); запускает механизм реализации плана по современному естественному закону.

Это не перетолчок, а имманентная заданность даже в состоянии хаоса действовать только правильно.

Кант и Лаплас – восторженные приверженцы механики Ньютона и, как следствие, классические представители механицизма. Но между ними – непроходимая пропасть. Лаплас – последовательный и убежденный сторонник механистического редукционизма. Он без сомнения мог бы воскликнуть: «Дайте мне материю, и я

построю из нее мир». Лапласовский детерминизм, понимаемый как механический редукционизм, вошел в поговорку.

Кант неоднозначно относится к идее сведения простого к сложному. Кант не рискует браться за задачу создания гусеницы из материи, он однозначно указывает на несводимость живого к механическому. Кант прекрасно понимает, что существуют объекты, качественно различающиеся и несводимые друг к другу. Но в то же время для него характерно представление, что все же можно «представить систему неподвижных звезд как планетную систему, увеличенную до бесконечности». Таким образом, отсутствует качественный скачок между планетной системой и галактикой, галактикой и вселенной. В данном случае он типичный редукционист-механицист. Однако Канта нельзя упрекнуть в примитивном редукционизме, а Лапласа – можно! Хорошей иллюстрацией этой мысли являются кантовские представления о веществе и материи, из которых он строит мир.

Те места в гипотезе Канта, где он описывает материю, являются самыми уязвимыми с научной точки зрения, ибо слишком много делается допущений и отнюдь не лукаво предполагается сотворение мира. Но вопрос столь сложен, что на него и сегодня нет ответа, и я сомневаюсь, что он когда-либо будет окончательно решен научно. Если эволюция еще хоть как-то поддается теоретическому осмыслению, то происхождение, начало чего бы то ни было – вечная тайна. Гипотез – много, теорий – нет. Современное обоснование происхождения материи на основе теории физического вакуума выглядит ничуть не лучше, чем предположения Канта

Кант в своей работе мало внимания уделяет времени, ибо он апеллирует к вечности. Но его вселенная имеет начало и конец, который становится ее новым началом. Он пишет: через всю бесконечность времен и пространств мы следим за этим фениксом природы, который лишь затем сжигает себя, чтобы вновь возродиться юным из своего пепла. Можно допустить, что Кант высказал гипотезу пульсирующей, нестационарной вселенной, фактически идею Большого взрыва. Кант как бы создал научную парадигму европейской астрофизики, которая лишь требовала своей реализации.

Конечно, Кант с его теорией происхождения мира устарел, но тем не менее он увековечивает величие человеческого гения. А обращение Канта к Богу – не слабость, а честность, сила интеллектуального откровения, результат соприкосновения несоизмеримого: рационального Разума с сокровенными тайнами Божественного творения. Кант проник разумом в сакральное! Поэтому каждая новая эпоха будет прочитывать его

по-новому и находить для себя источник вдохновения, идей, образец формы и содержания.

**Проф. В. И. Шубин.** Тема моего выступления – «Кант и Флоренский: линии идейного пересечения». Известно, что православная церковь сдержанно относилась к софиологическим изысканиям Павла Флоренского, и не только потому, что они имплицитно затрагивали концепцию тринитаризма, но и потому, что они вносили в теологические проблемы дух диалогичности, противоречия, антиномизма. А последнее шло от Канта.

Влияние Канта можно объяснить двумя причинами. Во-первых, конец XIX – начало XX в. – это период расцвета неокантианства. Так или иначе Кантом «переболели» многие русские мыслители этого периода, и «дух эпохи» не мог не затронуть Флоренского. Достаточно прочесть в работе «Столп и утверждение истины» Письмо шестое – «Противоречие», чтобы убедиться в том, что учение об антиномиях в нем изложено не без влияния Канта. Во-вторых, по стилю мышления Флоренский – натуралист, сочетающий в себе склонность к физике, механике, математике, а такой тип мышления в философии тяготеет к кантовскому критицизму. Как у Канта разум запутывается в антиномиях, так же это нередко имеет место у Флоренского в его теологических интерпретациях.

Флоренский утверждает, что все будут спасены и достигнут вечного блаженства, однако некоторым суждены вечные муки. Разрешается это противоречие между «всеми» и «некоторыми» постулатом, что человеческая личность состоит из двух «я», которые могут отделиться друг от друга. А посему одно «я» обречено на вечные мучения, а другое – на вечное блаженство. Н. О. Лосский отмечает решение данной антиномии как совершенно неудовлетворительное. Но симптоматично другое: так же, как Кант противопоставил теоретический и практический разум, так и Флоренский разорвал живое единство личности, сделав противоположными и самостоятельными в ней святость и греховность.

Дань кантианству в «Столпе...» проявляется также в стремлении находить собственное решение таких гносеологических проблем, как природа истины, соотношение веры и разума, норма деятельности рассудка, обоснование логической теории антиномий и др. При этом Флоренский критикует Канта, не замечая, что в общей концепции разума он повторяет кантовский дуализм: резкий антиномизм, экстремистская картина человеческой тотальности, полярная враждебность человеческих качеств. За всем этим стоит мыслитель и теолог, спорящий сам с собой, но прошедший школу трансцендентального идеализма.

«Познание совершается любовью» – таков эпиграф к труду Флоренского «Столп и утверждение истины». Но в самой книге проводится идея, что истина есть антиномия, т. е. продукт самопротиворечивого рассудка. В дальнейшем он откажется от резкого антиномизма, но сохранит его как принцип своего мировоззрения навсегда. Этот вектор антиномизма в восприятии Бытия вносит диссонанс в соотношение ипостасей Бога. Не случайно богослов святоотеческого направления Георгий Флоровский замечал: «Всего менее здесь можно угадать книгу христианского философа».

Кант признавал религию в пределах только разума. Флоренский был священником, но до принятия сана прошел школу новоевропейской философии с ее рационализмом и скептицизмом. Не к тому ли времени относятся следующие слова отца Павла: «Каким холодным и далеким, каким безбожным черствым кажется мне то время моей жизни, когда я считал антиномии религии – разрешимыми, но еще не разрешенными, когда я в своем гордом безумии утверждал логический монизм религии» (цитирую по работе С. Хоружего «О философии священника Павла Флоренского»? В конечном счете эти слова означают разрыв с Кантом, осознание того, что в истины религии надо верить, а не строить религию в пределах только разума.

**Проф. В. А. Кутырев.** Я бы назвал свое выступление так: «О трансцендентализме Канта». Скажу сразу, что собираюсь внести критическую струю в обсуждение критической философии Канта.

Начну с того, что сам Кант называл свой трансцендентализм беспрецедентным в истории философии. Я здесь ссылаюсь на работу В. Ф. Асмуса «Иммануил Кант» (М., 1973. С. 165).

Чем же отличается трансцендентальный идеализм от «обыкновенного» онтологического объективного и субъективного идеализма? Постулированием чистого, внеопытного, априорного разума, которое оказалось прыжком человеческого духа из единственной генетически адекватной ему предметной реальности в возможные миры.

Бытие квалифицируется как «вещь в себе» и больше не присутствует в каких-либо теоретических построениях. Законы, в силу которых существует и через которые познается мир, оказываются первичными, «начальными». Не законы в мире, а мир в законе. Не разум в Бытии, а бытие в Разуме. Не возможности, открывающиеся в ходе развития действительности, а действительность как воплощение заранее существующих возможностей.

Человеческая мысль долго двигалась к достижению чистоты, свободы и самостоятельности. Первоначально она была полностью «вплетена в

бытие» и, неразрывно связанная с наглядными представлениями, оперировала преимущественно чувственными образами. Осваивала единичное. Затем возникают общие понятия, непосредственно не отражающие каких-либо предметов. Вижу чашу, но не вижу чашности, говорил оппонент Платона. Это потому, отвечал тот, что у тебя есть глаза, но нет ума.

Тем не менее люди постепенно осваивали «невидимые», «сверхчувственные» связи и отношения. Формировали «картину мира», в которой появляются беспредметные понятия, категории и универсалии. И наконец возникают первые представления о количестве, не опирающиеся ни на указания конкретных предметов, ни на память о них («без палочек» и пальцев рук-ног). Осваиваются проектные и реляционные, «без-вещные» отношения. Изобретаются бесконечно малые числа и аналитическая геометрия.

Кажется, всё хорошо. Человеческая мысль, повзрослев и встав на собственные ноги, подняла глаза к небу. Но смотрела она туда ради земли, побуждаемая потребностями своей телесно-духовной жизни. Логос, язык, действительные числа обусловлены эмпирией хотя бы потому, что они «качественные» и всегда «о чем-то». Абстрактное нарастает, но самые тонкие сублимации, самые отдалённые испарения несут в себе следы своего субстрата. Следы бытия.

Только Кант решился обрезать пуповину, тянущуюся от бытия к сознанию, и постулировал самоотждественность, априорность и независимость последнего. Даже от головы, от физиологии и психики.

Во времена Канта небо было оппозицией земли, символом чистоты и пустоты, но там хотя бы были поселения богов. Да, они оторваны от земли, однако это, пусть предельное, но абстрагирование. Там были образцы, «эйдосы», предполагающие все же земное воплощение. И в любом варианте небо и земля обуславливали друг друга.

Специфика трансцендентального философствования состоит в выходе за пределы системы земля – небо, являющейся своего рода содержательной реализацией традиционного бытия. От предметного бытия у Канта остаются пространство и время. Существующие априорно и аподиктически. Вечно и бесконечно. Это – характеристики не субъективного, и не просто объективного и общезначимого, а трансцендентально-го сознания. Кант – убийца Духа, вместо него он изобрёл *Мысль*, *Интеллект*. Транс-, через-, пост-, пере- – назначение подобных приставок состоит в обозначении «перехода за», прорыва границы сущего.

Поскольку сознание у Канта, принадлежит трансцендентальному надчеловеческому «Я», лишено субъективно-личностных характеристик,

универсально и не взаимодействует с объектом, постольку, вопреки школьным представлениям, *он эпистемолог, а не гносеолог*. Ибо гносеологизм – предел «идеалистичности», абстрактности традиционного идеализма, ограниченного «основным вопросом философии»: взаимодействием Земли и Неба, материального и идеального, субъекта и объекта. Он до(вне)научный, спекулятивный, не «позитивный». Принципиальная новизна кантовской философии состоит в том, что она преодолевает гносеологизм. Коррелятом эпистемологии как философии науки, а не философии как метафизики с её онтологией и гносеологией, является постметафизический, т. е. *трансцендентальный* идеализм. Это минимум.

Максимум состоит в том, что эта сфера чистого разума с его априоризмом и аподиктичностью есть, говоря языком науки, сфера потенциалистской логики, аксиоматики и дедукции, в конечном счёте беспредметного, математического, количественно-топологического моделирования реальности. Моделирования как мысленного конструирования. Трансцендентализм – это то, что относится ко всем возможным мирам. Абсолютным максимумом возможностей обладает Ничто. *Трансцендентализм – это то, что относится к Ничто, из которого возникает Всё*.

Главной причиной непоследовательности Канта оставалась сохранение «вещи в себе». Придя к антиномическим противоречиям и начав задыхаться в безвоздушном пространстве-времени пустоты, падать, теряя ориентацию и равновесие, в неве(щ)сомости, замерзая среди холодных построений алгебры и геометрии, он был вынужден возвратиться назад, на Землю. Фактически – через принцип двойственности истины, прибегнув к практическому разуму, необходимым постулатом которого является существование Трансцендентного Бога. Войдя в этот корабль духовного спасения, он, оттолкнувшись, парашютировал «вниз», к эмпирии, к проблемам чувственно воспринимаемой реальности, «метафизики нравственности», «вечного мира», «незаинтересованного», но всё же «удовольствия», другим жизненным формам человеческого бытия. Вплоть до интереса к натуралистическим воззрениям Руссо.

**Доцент А. Ю. Долгих.** Я назову свое выступление «Кантовская классификация суждений и языковая метафизика». Иммануилу Канту принадлежит деление суждений на аналитические и синтетические (последние в свою очередь подразделяются на эмпирические и априорные). Данное деление в Новое время было намечено уже по крайней мере Лейбницем, а после Канта оно широко использовалось и подвергалось многократному переосмыслению.

Аналитическими (т. е. разделительными, расчленяющими) суждениями Кант назвал такие, в которых сказуемое (предикат) представляет собой признак, изначально содержащийся в подлежащем (в субъекте). Поэтому все суждения такого рода более или менее самоочевидны, тавтологичны и не требуют подкрепления опытом – они априорны. Синтетические (соединительные) соответственно суть такие, в которых подлежащее и сказуемое – понятия разнородные, не привязанные жестко друг к другу, не заложенные одно в другом. Связываться в предложение они могут или на основании эмпирических данных или опять же априорно. Кант видел одну из своих главных задач в том, чтобы прояснить основания именно синтетических априорных суждений, которых так много в математике, физике и метафизике.

Ниже мы хотели бы привлечь внимание к следующей проблеме. Очевидность не всегда бывает одинаковой. Учение о степенях очевидности впервые было предложено еще Карнеадом, а в наши дни почти в карнеадовском виде его воскресил Карл Поппер.

Например, Кант утверждает, что  $5 + 7 = 12$  есть синтетическое априорное суждение, но понимает, что это не какая-то непосредственная очевидность. Только путем достаточно сложных рассуждений, через усвоение смысла всей классификации высказываний можно с этим согласиться. Это же справедливо и в других случаях.

Предложения «Вода водянистая», «Шар круглый», «Тело протяженное», которые как будто должны относиться к безусловно аналитическим, вызывают определенные сомнения почти у любого человека. Лица, знакомые с химией, могут вспомнить, например, что снег и лед считаются в наши дни разновидностью воды, но ни о том, ни о другом уже нельзя с уверенностью сказать, что они *всегда* (т. е. при любых условиях) водянистые: при очень низких температурах их осязаемая водянистость совершенно незаметна. Знакомые с математикой могут сказать, что трехмерный шар, вложенный в четырехмерное пространство, вообще уже не совсем шар: внутрь него можно проникнуть, не нарушая его целостности, поскольку он здесь замкнут лишь по трем измерениям, а по четвертому – необязательно, а это противоречит всем привычным представлениям о шарообразности и округлости. Далее, легко представить человека, который скажет, что понятия «тело» и «сущее» для него почти тождественны, а значит, всякое сущее есть тело (такая мысль, кстати, иногда приписывается древним стоикам). Тогда, например, геометрическая точка, прямая, плоскость оказываются телами, не будучи при этом протяженными.

«Все тела имеют тяжесть». По Канту, это синтетическое высказывание. Чтобы исключить возможность его аналитичности, спросим себя: не присуща ли телу тяжесть в любых обстоятельствах? Этот вопрос не имеет простого ответа. При желании можно заметить, что тяжесть – это когда тяжело. Попробуйте в невесомости сдвинуть свинцовый шар, имеющий метр в поперечнике, и тогда вы ощутите всю его тяжесть; в итоге не столько вы его сдвинете, сколько он вас. Это *можно считать* проявлением тяжести даже в невесомости, в весомости же тяжесть обнаруживает себя постоянно. Затем можно вспомнить Ньютона, с физикой которого Кант был знаком. В этой физике описанное наблюдение *считается* проявлением массы и инерции, но не тяжести. Язык физики пока не допускает отождествление массы, тяжести и веса, а язык повседневной жизни допускает. Но масса и инерция – понятия скорее метафизические, чем собственно физические, что было показано, например, Александром Койре. И так далее...

Мы склонны расценивать все это следующим образом. Сравнение различных языков, сравнение различных ступеней развития даже одного и того же языка как будто показывает их условность. Понятийные связи в языке складываются разными способами, и только отчасти основой их выступает та или иная эмпирия. Заметим в скобках, что, например, Джон Локк утверждал прямо противоположное – и это своего рода знак судьбы языка: язык изменился до такой степени, что обосновать внутри него его безусловную эмпирическую основу стало трудно (для подкрепления этой мысли можно было привести соображения Фреге, Витгенштейна, Куайна, Райла и ряда других исследователей). Итак, язык в целом неэмпиричен. Понятийные связи внутри языка образуют нечто вроде изначальной метафизики, которая становится основой для последующей физики. Любые классификации суждений в свете этого становятся скоропреходящими, временными. Различие между аналитическими и синтетическими суждениями оказывается лишь количественным: первые несколько более устойчивы по сравнению со вторыми, но все без исключения условны. Едва ли такой вывод был возможен в эпоху Просвещения, к которой и принадлежал Кант. Чтобы все это осуществилось в онтологическом релятивизме Куайна и референциальном нигилизме Делёза, понадобилось двести лет.

**Проф. М. И. Ненашев.** Тема моего выступления – «Кант о синтетических суждениях в геометрии и арифметике».

Напомню слова коллеги А. Ю. Долгих о кантовском делении суждений на аналитические и синтетические. Первые суждения основываются

на законе противоречия и делят субъект на понятия, которые уже мыслились в нем, вторые – присоединяют к понятию субъекта предикат, который не может быть выведен из субъекта на основе закона противоречия. Можно и так определить: суждение является синтетическим, если суждение, построенное в виде его отрицания, не ведет к противоречиям. А аналитические суждения – это такие, отрицание которых приводит к противоречиям.

Например, суждение «Все треугольники имеют три угла», является аналитическим, потому что суждение «Неверно, что все треугольники имеют три угла» противоречиво, ибо по определению *треугольник* имеет именно три угла. А положение, что сумма внутренних углов треугольника равна двум прямым, является синтетическим, потому что его отрицание «Неверно, что сумма внутренних углов в треугольнике равна двум прямым» не приводит к противоречию. И мы знаем, что Риманом и Лобачевским построены неевклидовы геометрии, в одной из которых сумма углов треугольника больше двух прямых, а во второй меньше двух прямых.

Тем самым Кант, характеризуя суждение о сумме углов треугольника как синтетическое, косвенно указывает на возможность построения других геометрий, причем до Больяи, Римана и Лобачевского.

Обратим внимание на то, что кантовские примеры синтетических суждений в геометрии относятся исключительно к евклидовой геометрии. Например, положение о сумме углов треугольника. И действительно, из самого по себе понятия треугольника нельзя получить, опираясь на закон противоречия, данное положение, нужно дополнительно вводить постулаты, соответствующие именно евклидовой геометрии. То же можно сказать о другом частом примере Канта, что «две прямые не могут замыкать пространства».

Положение о трехмерности пространства Кантом тоже рассматривается как пример синтетического суждения. И действительно, вполне можно строить непротиворечивые модели пространства с большим или меньшим числом измерений.

Вопрос состоит в том, почему *реальное* пространство, проявления которого мы чувственно и практически ощущаем и познаем, взятое в целом, – именно такое, а не иное – в частности, выражается геометрией Эвклида, а не другой, логически точно так же возможной? Это – философский вопрос: об отношении нашего знания к реальности или, как пишет Кант, вопрос «об истинности синтетических знаний». В общей форме этот вопрос оборачивается вопросом о причине именно такой определенности нашего знания о реальности, и он не снимается революциями в познании, ибо каждый раз, будь то эпоха

Ньютона или Эйнштейна, совокупное знание о реальности или, говоря по-другому, научная картина мира должна быть снова единой и, следовательно, *определенной* картиной, именно такой, а не иной.

На аналогичный вопрос Лейбниц отвечал в «Теодицее» учением о наилучшем из миров: «...Надо сказать, что между бесконечным числом возможных рядов вещей Бог избрал наилучший, и, следовательно, таковым является именно тот ряд, который существует в действительности».

Ответ Канта заключается в следующем: наш способ созерцания или в более общей форме – наше сознание устроено так, что мы воспринимаем вещи именно в евклидовом трехмерном пространстве. Поэтому все треугольники имеют необходимым образом сумму углов равную двум прямым углам, параллельные не пересекаются, все вещи имеют три измерения. Но в таком случае, каковы вещи вне нашего способа созерцания, мы не знаем.

Отметим неудовлетворительность такого решения с точки зрения логики. Представим на минуту, что окружающий мир необходимым и всеобщим образом характеризуется свойствами римановой геометрии. И в таком случае ответ Канта снова был бы тем же самым: такова структура нашего сознания.

Но если одно и то же объяснение дается взаимоисключающим ситуациям – две прямые не могут замыкать пространства и две прямые могут замыкать пространство, – то оно попадает под правило «Кто слишком много доказывает, тот ничего не доказывает», ибо один и тот же аргумент не может быть основанием одновременно тезиса и несовместимого с ним суждения.

Итак, почему именно евклидова геометрия? Ясно, что из нашего чувственного опыта о мире, как он нам дается, нельзя извлечь ни постулата о прямых, не пересекающихся в бесконечности, ни понятия плоскости и даже понятия равенства. Мы уже должны иметь эти понятия, чтобы обнаружить в окружающем нас мире что-то подобное, пусть в несовершенном виде. Вспомним «Федон» Платона: «Мы непременно должны знать равное само по себе еще до того, как впервые увидим равные предметы и уразумеем, что все они стремятся быть такими же, как равное само по себе, но полностью этого не достигают».

Представляет интерес позиция В. Я. Перминова, согласно которой система аподиктически очевидных утверждений математики является объективно значимой в плане действительной онтологии, выделяющей области реальности, существенные с точки зрения практики. Я имею в виду его работу «Априорность и реальная значимость исходных представлений математики», ее можно найти в Интернете.



Поставим вопрос: *что* именно в практической предметной деятельности могло бы выразиться в виде евклидовой геометрии? Так вот, если мы рассмотрим всю совокупность орудий античного мира – лук, катапульта, весло, плуг, колёзный журавль, лебедка, весы, винт, топор, колесо, даже обычная дверь, – то обнаружим, что все эти механизмы представляют разновидности рычага. Я могу сослаться здесь на работу неизвестного античного автора «Механические проблемы», а из современных – на работу А. В. Ахутина «История принципов физического эксперимента (от античности до XVII в.)».

Рычаг – плечо и стрела вектора приложенной к нему силы – в виде чертежа даёт прямоугольный треугольник, а в виде движения плеча под действием силы даёт круговое движение. Но прямоугольный треугольник и окружность выступают теми элементарными фигурами, на которых строится вся евклидова геометрия. Так, чтобы сравнить площади плоских фигур, их представляют в виде совокупности треугольников, площадь же последнего определяют через представление его в виде двух прямоугольных треугольников (чтобы получить произведение половины основания на высоту).

Мне представляется, что именно принцип рычага отразился в идеальной форме в евклидовой геометрии, которая поэтому и выступает «объективно значимой в плане деятельностной онтологии».

Теперь поставим вопрос о возможности синтетических суждений в арифметике. Готлоб Фреге в «Основных положениях арифметики» признает, что Кант раскрыл подлинную сущность геометрических истин, назвав их синтетическими и априорными. Но далее он говорит о заблуждении Канта, признавшего арифметические суждения тоже синтетическими.

А действительно, является ли знаменитое кантовское суждение « $5 + 7 = 12$ » синтетическим? Двигаясь аналогично тому, как мы рассуждали по поводу геометрических суждений, мы должны признать, что если окажется возможной непротиворечивая модель, в которой сумма 5 и 7 не равна 12, то Кант окажется прав, считая арифметические суждения синтетическими.

Мы хотели бы обратить внимание на известную формулу сложения скоростей в релятивистской механике, обосновывающую невозможность достижения скорости большей, чем скорость света. Вот эта формула:

$$v = \frac{v_1 + v_2}{1 + \frac{v_1 v_2}{c^2}}$$

Здесь  $v$  означает результат сложения скоростей,  $v_1$  и  $v_2$  – складываемые скорости,  $c$  – скорость света. Обозначим буквой  $a$  скорость 30 000 км/с. Тогда скорость 150 000 км/с можно представить как  $5a$ , а скорость 210 000 км/с как  $7a$ . Согласно механике Ньютона, сумма этих скоростей даёт нам  $12a$  ( $5a + 7a$ ), т. е. 360 000 км/с. А согласно механике Эйнштейна, эта же самая сумма  $5a + 7a$ , в соответствии с вышеприведённой формулой, даёт величину меньшую, чем скорость света, а значит, и меньшую, чем  $12a$ . Если заняться арифметикой, то окажется, что сумма  $5a + 7a$  будет равна  $8,89a$ , или 266 667 км/с. Таким образом, существует область реальности, где не выполняется суждение  $5 + 7 = 12$ . Но в таком случае это суждение синтетическое.

Кант в «Критике чистого разума» пишет, что понятие двенадцати ещё не мыслится от того, что мы мыслим соединение семи и пяти. Необходимо прибегнуть к помощи созерцания, присоединяя постепенно единицы числа 5 к единицам числа 7. Созерцание, таким образом, выступает в виде эксперимента, который обнаруживает, равна или не равна сумма 5 и 7 числу 12, и тем самым показывает, с какой реальностью – Ньютона или Эйнштейна – в данный момент мы имеем дело. Очевидно, что любой анализ чисел 5 и 7 по отдельности не позволит это определить.

Ещё одной ситуацией, в которой не выполняется суждение « $5 + 7 = 12$ », является область так называемых неархимедовых чисел. Но я не буду развивать эту тему.

**Проф. В. Ф. Юлов.** Тема моего выступления – «Априоризм Канта и современные эволюционные теории познания». Как известно, в «Критике чистого разума» Кант сформулировал принципы своей новой теории познания. Материалом для их рефлексии стало научное естествознание Нового времени. Можно выделить две главные кантовские идеи: активность субъекта познания и априоризм. Если первая не только сохранила свою значимость в современной эпистемологии, но и стала для нее стратегическим принципом, то у априоризма выявилась историческая ограниченность. Все это заслуживает детального обсуждения.

Человек является активным субъектом познания в науке и философии. Введение этой идеи в гносеологию Кант сравнил с коперниканской революцией в астрономии. Современного читателя, знакомого с историей философии и науки, это сначала удивляет. Для большинства философов-рационалистов, причастных к науке, принцип активности субъекта был естественным. Платон им руководствовался в своих проектах теоретической математики и астрономии. Декарт сформулировал правила научного метода исхо-

дя из презумпции активности ученого. Чьим же мнениям противостоял кантовский принцип активности? Содержание Предисловия ко второму изданию «Критики чистого разума» дает основание указать на английских материалистов-эмпириков (Ф. Бэкона, Дж. Локка, Т. Гоббса) как адресат кантовской критики.

Естественнознание Нового времени перешло на исследовательский эксперимент. Казалось бы, наука подтвердила правоту философского эмпиризма, освоив предложенный Бэконом «путь пчелы». Однако реальный опыт науки выявил наивность основных схем английского эмпиризма. Если Дж. Локк полагал, что человек вступает в жизненный опыт с сознанием, подобным «чистой доске», то пути реальных естествоиспытателей (Г. Галилея, И. Ньютона и др.) этому явно противоречили. Если Ф. Бэкон призывал ученых уподобить свое сознание чистому зеркалу и убрать все следы интеллектуальной культуры как мешающие поиску «идолы», то ученые делали все наоборот, получая университетское образование и совершенствуя свои знания. Английские эмпирики были единодушны в том, что материальные предметы реального опыта порождают знания, делая их эмпирическими образами или апостериорными отражениями. Этому постулату наука подчинилась.

Логика критики английского эмпиризма вынудила Канта усилить и развить принцип активности идей априоризма. Когда он отметил: «До сих пор считали, что всякие наши знания должны сообразоваться с предметами», – то позиция эмпиризма здесь очевидна. На замену ей Кант предложил априоризм. В науке надо исходить из того, что предметы должны сообразоваться с нашим априорным знанием, которое устанавливает нечто о предметах раньше, чем они нам даны. Все теоретические основы механики действительно априорны: материальная точка, сила как причина ускорения, инерциальная масса тела, состоящего из атомов.

Современные теории познания убедительно показали, что принцип активности познающего субъекта никаких альтернатив не имеет. Здесь достаточно упомянуть такое эпистемологическое направление, как конструктивизм. Хотя его радикальные формы критикуются, сама идея познания как преобразующей активности оценивается в качестве несомненной и, безусловно, перспективной. На этом фоне судьба априоризма выглядит не так оптимистично.

Знаменитом современности является рост значимости эволюционных эпистемологий. Их сквозная идея – совпадение древа познания с древом жизни. И если все формы жизни эволюционируют, то соответственно совершенствуются все виды познания. Наряду с человеком познавательными

агентами стали животные. В контексте эволюционизма априоризм потерял кредит доверия. В этом плане примечательны рассуждения австрийского этолога Конрада Лоренца. Если мы берем одно или несколько поколений организмов, то врожденные программы и инстинкты здесь априорны. Но если речь идет о широкой эволюционной шкале, то здесь все знания обретают апостериорный характер. Сначала когниции возникают в опыте древних единиц жизни и, будучи успешными, затем закрепляются генами в качестве программных инструментов. Стало быть, по своему эволюционному происхождению все знания являются опытными и эмпирическими. В этом состоит основная мысль работы Лоренца «Гносеологические пролегомены».

Итак, развитие гносеологии укрепило позиции кантовского принципа активности и подвергло критической переоценке идею априоризма.

**Проф. Клаус Вигерлинг.** Мне хотелось бы поблагодарить русских коллег за предоставленную возможность совместного обсуждения кантовского наследия. Свое выступление я назову «Кант и фундаментальные задачи философии».

Актуальность, граничащая с вневременным значением философии Канта, заключается не в последнюю очередь в идее трансцендентального критицизма, а именно в рефлексии, направленной на критическое рассмотрение претензий науки и самой философии. Для философии это благороднейшая и только ею решаемая задача. В конце концов прогресс в философии прежде всего обязан этой сосредоточенности на критической рефлексии и самокритике.

Сейчас, когда философия рискует превратиться в совокупность утилитарных и прагматических мировоззрений, важно возвращение к этой идее Канта.

В современном обществе философия все больше воспринимается как *ancilla scientiae* (служанка науки) или *ancilla technologiae* (служанка технологии). Эта трансформация не обязательно диктуется внешними – политическими или экономическими – факторами, но возникает, если можно так выразиться, из усеченного понимания самой философии, которое, впрочем, обеспечивает наилучшие шансы для приспособления и выживания в условиях всеобщей ориентации на практическую пользу.

В существующем утилитарно ориентированном научном мышлении критика признается частью лишь как средство улучшения и уточнения сложившихся форм и подходов научного исследования, но не в качестве того, что могло бы ставить под сомнение само существование этих форм и подходов. Конечно, уточнение и улучшение является важной функцией философской

критики. Но философская критика не исчерпывает себя в этом, ее объектом должна быть культура в целом в ее научном, социальном и антропологическом измерениях.

Проблема состоит в том, что философия может сохранить себя лишь при возвращении к своей радикально критической функции и собственной автономии. Она должна реализовать заложенный в ее истории потенциал, к которому относится не в последнюю очередь идея трансцендентального критицизма, причем этот критицизм выступает как воплощение одной из линий западного мышления. То, что присутствовало уже в сократически-платоническом мышлении, у Канта сконцентрировалось в радикальном критическом назначении философии, которое у наследников Канта затем обрело существенные уточнения.

Можно говорить о трех дополняющих друг друга задачах, которые составляют субстанцию любого философствования. Первая задача состоит в принципиально критической функции: философия должна проверять любые претензии на истину и действительность и, где это необходимо, опровергать эти претензии или их ограничивать. Эта задача может быть решена, только если философия знает свои собственные возможности и подчиняет самое себя такой критике.

Вторая, в определенном смысле гегельянская, задача состоит в осуществлении посреднической функции. Эта посредническая работа многогранна. Во-первых, философия должна осознать свою историчность и собственный относительный характер. Это позволяет уяснить свое положение и направленность своих и чужих мыслительных тенденций. Во-вторых, у философии есть посредническая работа в смысле междисциплинарного обмена. В-третьих, существует посредническая работа в смысле обеспечения коммуникации с миром. Это трудные, но неизбежные задачи в условиях, когда наука, как и философия, все больше превращается в самопознание, в объяснение самого процесса познания.

Речь идет о том, чтобы избежать одного из главных философских грехов, а именно греха уклонения от коммуникации. И, конечно же, этот грех присущ самовлюбленной академической философии, которая не случайно теряет признание. Однако то, что передача познания является центральной задачей философской работы, не означает, что ей необходимо саму себя ужимать до утилитаристских или прагматических устано-

вок. Философия может быть полезной и прагматичной, не превращаясь в набор утилитаристских и прагматических аксиом.

Третья в широком смысле кантова задача гласит: философия всегда направлена на выход за границу любого данного, сложившегося состояния.

Эта ориентирующая функция инспирирована сочинением Канта 1786 г. «Что значит ориентироваться в мышлении?» По Канту, существует особая потребность разума – принципиально выходить за пределы данного. Это преодоление необходимо, чтобы можно было формировать образ мира в целом и определять свое место в этом мире. Философия выполняет эту ориентирующую функцию, когда она идентифицирует и распределяет позиции и проблемы, и показывает соответствующие способы действия и мышления. Она идентифицирует субъектов действия и определяет возможности этического выбора.

Жизненная значимость и оправданность существования философии находятся в перманентном следовании этим трем связанным друг с другом задачам критики, посредничества и ориентации. Впрочем, еще раз подчеркнем: философия «живет» не только в критике существующих общественных условий, существующей морали, существующих научных концепций и их притязаний, но прежде всего – в перманентной критике себя самой. Философия – это процесс критического усвоения мира и теории о мире, в том числе и тех, которые произвела она сама.

(Перевод выполнил А. Н. Макаров, кандидат филологических наук, доцент по кафедре иностранных языков Кировской государственной медицинской академии.)

**Проф. В. М. Шемякинский.** Я хочу подчеркнуть, что мне близки пафос и основные мысли профессора Клауса Вегерлинга. Хочу также сказать, что наше обсуждение еще раз доказало, что даже в начале XXI в. можно быть «за» Канта или «против» Канта, но нельзя обойтись без Канта. В целом же, считаю, что обсуждение прошло в продуктивном ключе, и мне как основному докладчику было очень интересно в нем участвовать.

**Ведущий, проф. М. И. Ненашев.** Коллеги! Я присоединяюсь к словам профессора Шемякинського. Позвольте поблагодарить вас всех за хорошо проделанную работу.

Д. Г. Трунов

### ФЕНОМЕНАЛЬНЫЕ МОДУСЫ ТЕЛЕСНОГО БЫТИЯ

В статье предпринят феноменологический анализ телесного бытия. Телесность рассматривается как интегративный феномен, включающий в себя ряд телесных модусов, а именно: продуктивное и рефлексивное тело, образ тела и чувство тела, телесный канон и телесная схема. Все они объединяются в единый феномен «мое тело»; в ином случае человек имеет дело с дезинтегрированной телесностью.

Phenomenology analysis of body existence is undertaken in this article. Bodyness is considered as integrative phenomenon which include itself few moduses as follows: productive and reflex body, image of the body and feeling of the body, body canon and body scheme. All of these unite in integrative phenomenon "my body"; in other event the person have disintegrative bodyness.

*Ключевые слова:* телесность, модус телесного существования, продуктивное и рефлексивное тело, телесная схема и телесный канон.

*Keyword:* bodyness, modus of body existence, productive and reflex body, body canon and body scheme.

**Тело и телесность.** Существует известное различие между понятиями «тело» и «телесность». «Тело» означает реальный физический объект, живое или неживое тело. «Телесность» – это феноменальный опыт телесного самобытия, это всегда живой телесный опыт, это опыт *сознания* своего тела. Телесность не тождественна своим объективным коррелятам, например, телу как «биологическому организму» или телу как «физической вещи». Феноменологическое «тело» может расширять свои «естественные» границы и включать *внетелесные* компоненты: протезы, инструменты, одежду, украшения и пр.; а также иллюзорные органы или части: фантомные ощущения, галлюцинации и пр.; или, напротив, не включать объективно существующие части «организма», игнорировать недоступные сознанию части тела и многие реально происходящие физиологические процессы.

**Дискурсивная природа телесности.** Существование феномена телесности обусловлено тем, что человек развивается в дискурсивной среде, в системе социокультурных знаков и значений. Своими действиями и словами окружающие порождают конфигурацию своеобразного «культурного тела» (А. Ш. Тхостов) [1]. В связи с этим обычно принято считать, что «природное» тело – это *естественная*, а «культурное» тело – *искусст-*

*венная* телесность, что между ними, дескать, существуют непримиримые противоречия. Однако конфликт между «культурным» и «природным» телом не стоит *переоценивать*. С точки зрения феноменолога, можно вообще подвергнуть сомнению правомерность разделения на «природное» и «культурное» тело. Где оно, «природное тело»? Точно так же, как человек наделяет тело «социальным» и «культурным», он наделяет ее «природным» и «биологическим». *Во всех случаях* мы имеем дело с дискурсивным освоением телесности, где каждый дискурс имеет свое слово о теле, где есть определенная устоявшаяся иерархия телесных дискурсов и определенная конкуренция между ними. Таким образом, *любое* сознание своего тела дискурсивно, а потому нет «внедискурсивных» модусов телесности.

**Продуктивное тело и рефлексивное тело.** Это не означает, однако, что «внедискурсивное тело» полностью сбрасывается со счетов и выводится за рамки телесности. Мы определим его как *прамодус* телесного бытия, являющийся «материалом», которому дискурс придает ту или иную «форму». Это тот «гилетический» фон, на котором осуществляется творение феномена телесности. Любая дискурсивная практика – это своего рода *позиция*, с точки зрения которой человек переживает свой опыт, в данном случае свое телесный опыт. Дискурсивная практика *выводит* человека из «центричной позиционности» в «эксцентричную». В результате мы имеем первое разделение модусов телесного бытия: внедискурсивное и дискурсивное тело, или гилетическое и оформленное тело (если воспользоваться терминологией Э. Гуссерля [2]), или центричное и эксцентричное тело (если воспользоваться терминологией Х. Плеснера [3]), или продуктивное и рефлексивное тело (если воспользоваться терминологией Э. Кассирера [4]).

Феноменальная «недостаточность» первого телесного модуса состоит в том, что внедискурсивное (центричное, продуктивное) тело – это вообще *не тело* в феноменологическом смысле. Здесь нет «тела», отдельного от других тел или объектов, здесь нет тела, ощущаемого как «плоть»; здесь есть одно лишь чистое *становление* (осуществление, направленность). В Подорога называет его «телом-аффектом» [5]. Продуктивное тело лежит в основе любого телесного опыта, оно априорно по отношению ко всем остальным телесным модусам. По отношению к продуктивному телу все остальные телесные модусы можно считать своеобразными «порогами» [6], так или иначе ограничивающими потенциальность продуктивного тела. Добавим к этому, что ниже будет идти речь о своеобразных *интерсубъективных* порогах, связанных с существованием других людей и используемых ими дис-

курсивных практик. Именно эти пороги создают феномен телесности, то есть «тело» в чисто человеческом смысле. Таким порогом («плотностью», «сопротивлением») является реакция Другого и особенно – его *слово*. Любое дискурсивное определение или оценка продуктивного телесного импульса создает для него порог, отщепляющий от этого импульса своеобразное рефлексивное «завихрение», обращенное на самое себя. Продуктивное тело *само по себе* не может быть «моим» или «чужим», «живым» или «неживым», «субъектом» или «объектом». Более того, в своем чистом виде оно даже не сознаваемо, поскольку находится вне какой-либо рефлексивной позиции. Продуктивное тело не имеет «телесных границ», поскольку границы тела появляются в результате дискурсивной объективации (концептуализации).

Продуктивное тело – это пример «ризоматического множества» (Ж. Делез, Ф. Гваттари) [7]. Это метафорическое понятие происходит от слова «rhizome» («корневище»); *корневище* как полицентричная система противопоставлено *корню* как древовидной структуре, упорядоченной по определенному генетическому принципу. Ризоматическое множество – это открытое, полицентричное и полипотенциальное, фрагментированное и диффузное, непричинное множество. Если продуктивное тело представляет собой такого рода *тело-ризому*, то обретение телесности есть не что иное, как спровоцированное Другим превращение тела-ризомы в *древовидную структуру*. Дискурс определяет, фиксирует ризоматическое множество, превращая его в упорядоченную, рационализированную структуру. Обретение телесной идентичности есть движение от множественности тела-ризомы к единству «моего тела».

Благодаря телесному дискурсу тело становится *феноменальным объектом*. Это может быть естественнонаучный дискурс, который наделяет тело неизменными физиологическими, анатомическими, биологическими и физико-химическими качествами. Помимо естественнонаучного дискурса тело может быть определено с помощью эстетического, этического, метафизического, религиозного, мистического, философского дискурса, наделяющего тело самыми разнообразными качествами. В культуре существуют разнообразные метафорические парадигмы, сквозь призму которых происходит осознание телесности: тело-дом; тело-вещь, тело-организм, тело-механизм, тело-инструмент, тело-микрочосм, тело-творение Бога, тело-дар, тело-произведение искусства, тело-темница души и т. д.

**Образ тела и чувство тела.** Итак, в своем сознании телесности мы имеем дело с дискурсивным телом, а точнее, с разнообразными дискурсивными модусами телесности. Как уже говори-

лось выше, важная особенность всех дискурсивных модусов телесности заключается в том, что для их появления необходим другой человек. *Без участия Другого не может быть никакого сознания своего телесного существования.* Участие Другого состоит в том, что именно он вовлекает субъекта в тот или иной телесный дискурс, который особым образом позиционирует субъекта и дает ему возможность телесного самосознания. При этом речь идет не только о «внешнем» восприятии тела, как оно видится со стороны Другого, но и «внутреннем» восприятии, как оно ощущается изнутри. Эти две рефлексивные позиции – экстернальная и интернальная, со стороны *внешнего* и со стороны *внутреннего* наблюдателя – суть еще два модуса телесности, которые мы можем разглядеть в пределах рефлексивного модуса. Назовем их «образом тела» и «чувством тела».

Обе рефлексивные позиции генетически связаны с позицией Другого и являются ее интериоризованными трансформациями. Мы не имели бы никакого внешнего *образа тела*, если бы не встали на точку зрения Другого; и точно так же мы не имели бы никакого внутреннего *чувства тела*, если бы не поддались дискурсивной интервенции Другого в нашу телесность. Приходящая мне внешняя рефлексивность заимствована от позиции Другого, из его внимания ко мне как объекту; но и внутренняя рефлексивность также следует из внимания ко мне Другого, но теперь уже это внимание к моей внутренней жизни. Как это ни парадоксально, но жизнь тела, как она дана мне изнутри, становится заметной лишь благодаря Другому, впервые обозначившему границы моего тела, давшему ему имя, заметившему и описавшему его внутренние проявления. Эти многократные наблюдения, сделанные Другим и зафиксированные в языке, суть «ключи» от входа в новый (собственный) мир, который до этого был практически слит со всем окружающим.

Итак, образ тела – это мое тело, которое предстает мне в экстернальной (внешне) рефлексии, это тело, которое я вижу глазами Другого («тело для Другого»), «внешнее тело» (М. М. Бахтин) [8], «тело-объект» (В. Подорога) [9]. С появлением образа тела происходит своеобразное удвоение субъекта: теперь он являет собой одновременно наблюдателя и наблюдаемое. Экцентричная отделенность от собственного тела делает возможным *отличие* этого тела от остального бытия, а следовательно, делает возможным (и необходимым) телесный *контакт* с этим бытием [10]. В экстернальной рефлексии тело предстает как предмет окружающего мира, и, будучи *опредмеченной*, телесность обретает преемственность с реальной предметностью.

Образу тела противопоставлено «чувство тела» – феноменальный модус телесности, который дан в интернальной рефлексии, то есть во «внутреннем» рефлексивном восприятии, «внутреннее тело» (М. М. Бахтин) [11], «мое тело» (В. Подорога) [12]. Чувство тела – это сугубо «приватная», доступная одному лишь мне область самовосприятия. Его самый дальний горизонт ограничивается, с одной стороны, возможностями моего собственного восприятия, а с другой стороны, описательными возможностями телесного дискурса. Однако эта граница не обнаруживается мною «изнутри»: если я не выхожу за рамки чувства тела, мое самовосприятие бесконечно, я *не ощущаю* каких-либо его пределов, и я имею *бесконечные возможности* для дифференциации и интерпретации своего внутреннего опыта.

**Вопрос о «первичности» и «истинности» рефлексивных модусов.** Противопоставляя образ тела и чувство тела, трудно удержаться от вопросов: что было раньше – образ тела или чувство тела? что более истинно – образ тела или чувство тела? Казалось бы, ответ прост: сначала мы чувствовали свое тело, а потом узнали о том, как оно выглядит со стороны Другого. Отсюда «напрашивается» ответ на вопрос об истинности: дескать, собственное чувство тела, безусловно, более истинно по отношению к навязанному мне образу. Такова естественная логика рассуждения, предрасматривающая, что дискурс вносит определенный и жесткий порядок в систему телесных представлений, что дискурс вытесняет другие, «пре-дискурсивные» представления о собственном теле, что дискурсивная объективация уничтожает первоначальное единство живого тела [13]. Таким образом, нам предлагается драматический сюжет, в котором дискурс как нечто внешнее разрушает «первичное» (а потому «истинное») чувство тела. Попробуем посмотреть на оппозицию между образом тела и чувством тела с другой, прямо противоположной стороны.

Во-первых, «чистое» чувство тела, чувство тела *само по себе* – то есть без подкрепляющего его внешнего образа тела – вообще не существует, поскольку без опоры на последнее оно не может быть отнесено к телу, оно *вне-* и *до-*телесно. Существуют лишь некие спонтанные, случайные, частные и подвижные переживания, не связанные в единое смысловое целое под названием «тело». Никакое чувство тела не выводимо из этих первичных переживаний, но непременно требует внешнего оформляющего *образа*. А потому первые «представления о теле» появляются лишь с узнаванием своего внешнего образа тела; *тогда только* и открывается то, что было названо выше «чувством тела», которое становится результатом интеграции первичных, «до-телесных» ощущений и

образа тела. Другими словами, в противоположность «естественному» ответу вернее было бы говорить о *первичности образа тела* и *вторичности чувства тела*.

Во-вторых, *внутреннее* телесное чувство приходит ко мне не только *по мере обретения* образности и целостности моего *внешнего* телесного самосознания, но и по мере усвоения мною соответствующего *дискурсивного инструментария* («телесного дискурса»). До этого вообще нельзя говорить ни о каких «телесных» переживаниях, поскольку тело еще не определено (не именовано, не означено и т. д.). Это позволяет усомниться в «деструктивном» воздействии объективирующего дискурса: дискурс не разрушает, а *создает* чувство тела (равно как и образ тела), дискурсивная объективация не убивает, а *взывает* к жизни тело. Любое описание телесного опыта – в том числе «живого», «первозданного», «аутентичного» – опирается на ту или иную дискурсивную парадигму. Здесь дискурсивные концепты и живой опыт интерферируют между собой, создавая таким образом наполненную смыслом телесность. Любой новый дискурс (мифологический, религиозный, естественнонаучный и пр.) создает новый ракурс, который в целом увеличивает богатство телесного опыта.

**Телесный канон.** «Телесным каноном» назовем абстрактные представления о правильном («идеальном») теле, которые существуют в культуре. Правомерность помещения телесного канона в число феноменальных модусов телесности связано с тем, что человек, в сущности, обладает своим телом, лишь соотнося его с идеальным телом, телом-каноном. Тело-канон выступает в качестве интериоризированной – а значит, уже включенной в сферу сознания – этической, сексуальной, анатомической, социальной, религиозной, политической и другой нормы. Тело-канон – это исключительно нормативный модус телесного самобытия. Для оценки и дискурсивного описания образа тела и чувства тела, безусловно, необходимо опираться на некие существующие в культуре нормативы. Однако это не означает, что телесный канон мешает рождению неповторимости уникального образа тела. Напротив, только в сопоставлении с телесным каноном я могу сделать вывод о своей уникальности. Таким образом, тело-канон есть необходимый модус существования моего телесного опыта – как нормативного, так и уникального. Нетрудно догадаться, что телесные каноны связаны с соответствующими дискурсивными практиками, носителями которых являются окружающие нас люди. Другой в данном случае выступает не только в качестве «транслятора» телесного канона, но и его «источника», поскольку телесный канон, безусловно, заимствован в пластических

формах Другого. Значительные отклонения индивидуальной телесности от телесного канона воспринимаются как аномальные, «перверсивные» [14] и могут быть связаны с «реакцией» на авторитарность телесных канонов, что приводит к появлению феномена «гротескно-карнавального тела» (М. М. Бахтин).

**Телесная схема.** Телесная схема (схема тела) – это единая форма представления и переживания тела, в которой целое господствует над своими частями. Благодаря телесной схеме создается феноменальная форма тела, обладающая четкими и неизменными пространственными характеристиками, она трехмерна, имеет вертикально-горизонтальный остов, а также внутреннее и внешнее пространство, обладает известным набором движений, гибкости, плотности, она функционально иерархизирована. Телесная схема – продукт совокупного взаимодействия различных дискурсивных практик с до-дискурсивными переживаниями. В современной культуре, пожалуй, главенствующим дискурсом в становлении телесной схемы можно считать естественнонаучный дискурс. Такая телесная схема располагает наше тело в объективном пространстве и времени и являет внешнее нам единство нашего тела как физического, биохимического, анатомического объекта.

Схема тела дает целостность и законченность и чувству тела, и образу тела. Без объективирующей схемы мы не могли бы воспринимать целостность телесного опыта. Мы имели бы дело с его тотальностью и поточностью, с его многообразием и открытостью, но никак не с законченностью и целостностью. Именно схема тела помогает обнять его и заключить в формулу целостности. Если воспользоваться анатомической метафорой, то схему тела можно представить чем-то вроде скелета, который, будучи каркасом, поддерживает форму телесного организма, то есть в нашем случае – целостную интенциональную форму как «внешнего» образа тела, так и «внутреннего» чувства тела. И *чувство* тела, и *образ* тела пронизаны дискурсивными координатами схемы тела, которые, собственно, и конституируют их. Через телесную схему образ тела коррелирует с чувством тела, выступая как согласованное целое, как «внешний» и «внутренний» аспект *одного и того же* тела. В этом и заключается интегративная функция схемы тела, благодаря которой я, в конце концов, получаю «мое тело».

Кроме того, схема тела выступает связующим звеном между моим телом и окружающим меня миром. Любой дискурс находит для моего тела определенное место в мире, причем схема, по которой дискурсивно строится мир, практически повторяется в схеме тела. Такая универсаль-

ная тождественность тела и мира обнаруживается и в мифологических, и в религиозных, и мистических, и естественнонаучных концепциях и системах. Благодаря схеме тела, созвучной схеме мира, я воспринимаю себя в качестве органической части мира.

**Мое тело.** «Мое тело» – это совокупное переживание собственного тела, своего телесного бытия, которое интегрирует все остальные модусы телесного существования в «ноэматиическое единство», в «единое тело» (по терминологии В. Подороги). Мое тело – это встреча многочисленных тел-модусов в специфическом модусе «собственности».

«Чувство собственности», «чувство моего» по отношению к собственному телу имеет дискурсивную природу и зависит от Другого, который впервые представляет мне мое тело в качестве моего, рассказывает мне о нем, объясняет, из чего оно состоит, как оно работает, делает его понятным, концептуально (дискурсивно) определенным. Можно сказать, что в какой-то момент происходит «заключение договора» с Другим о предоставлении моего тела в мою собственность. Ж. Лакан полагает, что у ребенка между 6 и 18 месяцами его жизни происходит встреча с собственным зеркальным образом. «Стадия зеркала» появляется как знак того, что человеческое существо начинает опознавать себя в качестве тела, существующего отдельно от матери, других людей и вещей. Только так в оптико-зеркальном эффекте обнаруживается некая телесная форма, которая опознается как «Я», как «мое тело» и синтезирует в себе весь первичный телесный опыт, который переживает ребенок в контакте с миром через мать.

Перед встречей с зеркалом ребенок не имеет ни «чувства тела», ни образа тела», ни какого-либо вообще телесного или другого единства, каким-то образом относимого к «себе». Это не означает, что ребенок ничего не чувствует, безусловно, он переживает разнообразные ощущения, но они не укладываются в единый телесный образ. Мы назвали их «первичными», «пре-дискурсивными», «прототелесными» переживаниями. Именно *визуальный* образ тела, с которым встречается ребенок в зеркале, становится этим объединяющим основанием. Но для того, чтобы это произошло, ребенок должен к этому времени иметь опыт визуального восприятия предметов, благодаря которому он обретает *идею предметности*, в которой он интуитивно улавливает общие свойства всех предметов: единство и целостность. Таким образом, встреча со своим телом – это конструктивный, *собирающий* акт, дающий новое – *телесное* – существование, которое интегрирует весь предыдущий опыт. Благодаря тому, что ребенок воспринимает себя как предмет, он обрета-

ет все: и внешний образ тела, и внутреннее чувство тела, и вместе с ними свое «Я».

**Дезинтегрированная телесность.** Однако и в интегративном модусе «мое тело» возможны конфликты. Так, рассогласование чувства тела и образа тела приводит к тому, что внутреннее чувство тела теряет опору во внешнем его образе, а внешний образ перестает быть «своим телом». Результатом неудачного взаимодействия образа тела и чувства тела, их неконгруэнтности становится *дезинтегрированная телесность*: «расщепленное тело» (Р. Лэинг) [15], «тело без органов» (А. Арто) [16], «трансгрессивное тело» (Ж. Батай) [17], «шизофреническое тело» (Ж. Делез) [18]. Одним из характерных признаков дезинтегрированного тела является *телесная диссоциация*, при которой некоторые части (телесные переживания) утрачивают связь с целым. Кроме того, дезинтегрированное тело может выражаться в своеобразной, *фрагментарной потере поверхности*; тело становится «дырчатой поверхностью» (З. Фрейд). Диссоциация частей тела и расщепление его границы приводит к переживанию телесной *диффузии* – физического смешения и взаимопроникновения тела и других объектов.

Говорить о том, что переживания дезинтегрированного тела «ненормальны», «патологичны» с точки зрения феноменологии, конечно, некорректно. Тот факт, что данный феномен переживается самим человеком и воспринимается окружающими людьми (в том числе изучающими его психиатрами) как «болезненное состояние», для феноменолога означает лишь то, что дискурсивная среда, в которой мыслят эти люди, наделяет это «расщепление» статусом психической аномалии. Следовательно, в другой дискурсивной среде (другой культуре), где данный феномен будет иметь иное, позитивное или нейтральное значение, отношение к переживанию дезинтегрированного тела будет иным.

**Итоги.** Таким образом, в результате феноменологического анализа телесности можно выделить следующие феноменальные модусы сознания телесного бытия: *додискурсивное* (центричное, продуктивное) тело, *дискурсивное* (эксцентричное, рефлексивное) тело; дискурсивное тело, в свою очередь, расслаивается на *образ тела* (внешний рефлексивный модус) и *чувство тела* (внутренний рефлексивный модус); кроме того, были выделены: *телесный канон* (нормативный модус), а также *телесная схема* (конституирующий модус). Все телесные модусы собираются в единый интегративный модус – *мое тело*, с которым имеет дело сознающий себя человек. В силу изначальной множественности целостность телесного бытия может подвергаться *дезинтеграции*, симптомы которой чаще всего концептуализируются как «аномальные», «патологичные».

#### Примечания

1. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1994. № 2. С. 3–13.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. Т. 1. С. 194.
3. Плеснер Х. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 114–115.
4. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998. С. 94.
5. Подорога В. А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. М.: Ad Marginem, 1995. С. 66.
6. Там же. С. 19.
7. Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома // Философия эпохи постмодерна. Минск: Красико-принт, 1996. С. 6–31.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 44.
9. Подорога В. А. Указ. соч. 1995. С. 19.
10. Плеснер Х. Указ. соч. С. 121.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 47.
12. Подорога В. А. Указ. соч. С. 32.
13. Там же. С. 22.
14. Там же. С. 63.
15. Лэинг Р. Д. Расколотовое «Я». СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с.
16. Арто А. Театр и его двойник. Театр Серафима / пер. с фр.; коммент. С. А. Исаева. М.: Мартис, 1993. 192 с.
17. Батай Ж. Внутренний опыт. СПб.: Аксиома, Мифрил, 1997. 336 с.
18. Делёз Ж. Логика смысла. М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 480 с.

УДК 1(091):141.132

Н. В. Коротков

#### КОНВЕРГЕНЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА Н. Ф. ФЕДОРОВА

В статье доказывается, что Проект Н. Ф. Федорова предполагает именно взаимодополнительность научной и ненаучных форм знания, а не подавление наукой иных форм рациональности или, напротив, нивелирование научных ценностей в целях решения мировоззренческих проблем. Таким образом, показана несостоятельность обвинений Федорова в «безбожном» техницизме и недооценка его вклада в философию и методологию науки.

In article it is proved that the N. F. Fyodorov's Project involves precisely complementarity of scientific and unscientific forms of knowledge, not the suppression by science of other forms of rationality, or, alternatively, leveling of scientific values to solve philosophical problems. Thus, it is shown inconsistency charges Fyodorov in "godless" technicism and the underestimation of his contribution to the philosophy and methodology of science.

© Коротков Н. В., 2010



*Ключевые слова:* взаимодополнительность научной и ненаучных форм рациональности, Проект общего дела, обожение, воскрешение отцов.

*Keywords:* complementarity of scientific and unscientific forms of rationality, The common cause Project, deification, the resurrection of the fathers.

Пафос родоначальников и религиозной, и естественнонаучной ветвей русского космизма в значительной степени сводился к обоснованию правомерности и необходимости конвергенции различных форм познания мира. Данная позиция, еще сто лет назад маргинальная для науки, на сегодняшний день постепенно завоевала себе место в философии и науковедении.

Тем не менее насколько сильна еще инерция мышления, видно даже на примере современного осмысления философии общего дела Н. Ф. Федорова, общепризнанного «отца» русского космизма. Защитники мыслителя из стана «научных имморталистов» (И. В. Вишев, М. В. Соловьев и др.) в своих панегириках совершенно игнорируют религиозный пафос данного учения. Религиозность Н. Федорова объявляется его личным делом, не имевшим существенного влияния на философию общего дела. Представителям же духовенства и православной интеллигенции претит «сциентизм» философа, умаление им роли Христа в историческом процессе.

Таким образом, само «общее дело» получает искаженную, упрощенную интерпретацию, будучи по преимуществу понимаемо как предприятие, осуществимое лишь совокупными силами всего человечества; гносеологический же аспект федоровского проекта (объединение в общем деле различных форм освоения мира) оказывается скраден. Попробуем его реконструировать.

Философия общего дела Н. Ф. Федорова, пожалуй, единственное из многочисленных направлений русской религиозной философии, оказавшееся совместимым с сциентизмом во всех его формах – от марксизма и позитивизма до трансгуманизма. Параллели между многочисленными идеями мыслителя и новейшими научно-техническими разработками очевидны. Так, идеям о «регуляции природы» в целом коррелятивны современные понятия «терраформирование» (для «регуляции» в пределах одной планеты) и «астроинженерия» (для «регуляции» космического пространства). Соответствующие проекты давно получили научно-техническую разработку [1]. Надежды на обеспечение физического бессмертия и воскрешение «отцов» сегодня связывают с крионикой и нанотехнологиями [2]; последние в перспективе позволят собирать тела давно усопших из атомов, как то и предлагал Федоров. В связи с началом освоения космического пространства новое обоснование

получает подмеченная Н. Федоровым связь между колонизацией космоса и «полноорганичностью» (отсутствием у тел будущих людей фиксированной формы). Так, по мнению У. Берроуза, потеря костных тканей и атрофия мышц космонавтов подсказывает направление будущей эволюции: «переделанное для нулевой гравитации тело будет напоминать осьминога» [3]. Тем не менее более вероятно, на наш взгляд, достижение полноорганичности посредством все тех же интенсивно развивающихся нанотехнологий – насыщенное наноботами тело сможет постоянно перестраиваться, меняя свою форму [4]. Как пишет Федоров, «при полноорганичности личности бессмертны, а последовательность является свободным действием личностей, переменою форм, путешествием, так сказать, при коем меняются органы, как экипажи, одежды» [5]. Подобный морфинг, в любом случае, становится жизненной необходимостью ближайшего будущего (основной характеристикой которого, по прогнозам, станет уничтожение временных интервалов между парадигмальными сдвигами [6], то есть непрерывная перестройка человеческого бытия на всех его структурных уровнях). Кстати, здесь в очередной раз прогнозы науки совпадают с церковными представлениями: ведь Град Небесный (ноосфера) больше не нуждается в тленных культурных оболочках (необходимых для существования Града Земного).

Таким образом, идеи Н. Федорова до сих пор остаются в авангарде техннауки, выступают предельным заданием для нее. Упреки же в модернизации высказанных более ста лет назад мыслей меньше всего уместны, когда речь идет именно о федоровском проекте, который и создавался с расчетом на постоянную детализацию в соответствии с развитием науки и техники.

В то же время никак нельзя согласиться с современными имморталистами, которые, всячески подчеркивая «удивительную проницательность» идей Федорова, на столетие опередивших развитие науки, одновременно видят в его глубокой религиозности лишь «печать исторической ограниченности» [7]. Дело в том, что многие из «прогрессивных научных догадок» Федорова являются буквальными пересказами догматического богословия Православной Церкви. В частности, идея «сборки» представителей древнего человечества из первоэлементов обосновывалась еще святым Григорием Нисским [8]. Что касается идеи о преодолении человечеством в процессе развития полового разделения, то, согласно отцам Восточной Церкви, «разделение на мужской пол и женский... не имеет никакого отношения к Божественному Первообразу» [9], то есть не несет самостоятельного смысла, изначально являясь лишь средством предотвращения окончатель-

ной гибели человека в случае его грехопадения и утраты бессмертия. Преодоление полового разделения, таким образом, есть необходимое условие обожения, которое (а отнюдь не «спасение») является истинной целью человека, стоявшей перед ним еще в Раю.

Более уязвимыми с религиозно-догматической точки зрения кажутся идеи самостоятельного воскрешения человечеством предшествующих поколений и космической экспансии. Последняя часто отождествляется с так называемой «теологией катапультируемого кресла» [10], согласно которой трансцендирование трактуется не как экзистенциальное преодоление человеком собственных «границ», а как физическое преодоление границ своей планеты, затем – Солнечной системы и так далее – освоение всё новых миров по мере оскудения старых. Обстоятельную критику данной мировоззренческой позиции (безотносительно к философии общего дела) дал католический мыслитель и писатель-фантаст К. С. Льюис в своей «Космической трилогии». Идущая в авангарде завоевания Вселенной наука в изложении Льюиса оказывается чем-то вроде раковой опухоли, неукротимо разрастающейся и умертвляющей все остальные формы духовной активности. Здесь легко усмотреть близость с позитивистской трактовкой науки как процесса приспособления человека к окружающей среде (Э. Мах), то есть приравниванием научной деятельности к физиологическому процессу, не имеющему трансцендентной цели. Главный аргумент Льюиса против сциентистской идеологии, олицетворенной в образе ученого-физика Уилсона (в контексте описываемой Льюисом ситуации «ученый физик» звучит как «ученая обезьянка»), базируется на библейском пророчестве о конце света: космическая экспансия человечества бессмысленна, ибо «погибнут все миры» [11]. Действительно, это обстоятельство, получившее к началу XX в. научное обоснование, а к началу века XXI вновь превратившееся в предмет научных дискуссий, стало камнем преткновения для многих выдающихся философов-материалистов. Так, пытаясь определить для сознания достойную его как высшей формы развития материи роль в перспективе неотвратимой тепловой смерти Вселенной, Э. В. Ильенков, с присущей ему последовательностью, приходит к выводу о неизбежном самоубийстве человечества (у Ильенкова – романтическое «самопожертвование»), необходимом для «перезагрузки» Вселенной [12].

Федоров же исходил из иных мировоззренческих предпосылок, а именно из той самой, философски переосмысленной, христианской идеи обожения природы и человека: цель преобразования Вселенной трудом объединенного человечества мыслитель видел в упорядочивании

космоса по образу храма, т. е. натурализацию христианской идеи Церкви как тела Христова. Предшествовать выполнению этой задачи максимум должно тотальное преобразование Земли, апофеозом которого Федоров считал воскрешение предков. Непосредственная реализация данной технонаучной задачи, требующая кардинальной переорганизации природопользования на принципах коэволюции (как это сейчас называют, хотя Федоров данного термина не использовал), означала бы, что человечество в состоянии обеспечить себе неопределенно долгое существование за счет ресурсов собственной планеты и его расселение в космосе обусловлено не страхом перед смертью, гибелью Земли (как трактовал подобные экспансивные настроения Льюис), но целями нравственно-философского характера, способность ставить и осуществлять которые традиционно признается в качестве «человеческого в человеке». В космической экспансии вне преобразования земли и воскресения отцов, а наоборот, в целях побега с окончательно разоренной утилитаристским мышлением планеты, Федоров не видел никакого смысла. В случае такого развития событий наилучшим исходом он считал апокалипсис (что и отличает его как христианского мыслителя от нерелигиозных по своей сути идей спасения любой ценой). Таким образом, к «теологии катапультируемого кресла» учение Федорова не имеет никакого отношения. В отношении же самого Льюиса приходится признать, что вместо попытки сопряжения в виртуальном пространстве художественного произведения различных форм рациональности он использует возможности художественной фантастики для критики с позиций католического христианства так называемой «научной фантастики» и «одностороннего рационализма». Однако сама эта критика имеет односторонний характер: сталкивая между собой религию и науку, Льюис пытается показать, что только та из них имеет право на существование, которая обладает абсолютной истиной (т. е. религия). Вместе с тем философия науки XX в. учит, что адекватное знание о мире может быть получено только с помощью как минимум двух взаимонепереводимых языков [13].

Тем не менее в идее воскрешения предков с помощью технотехники ключевой для всего федоровского Проекта, многие мыслители (от Флоровского до Б. Парамонова) видят не взаимодополнительности научной и ненаучных форм рациональности, а подавление наукой иных форм мироосвоения. Уместно будет вспомнить и мнение друга К. С. Льюиса Дж. Р. Р. Толкина, осуществившего в своем творчестве оригинальный синтез идей поли- и монотеизма. Толкин фактически ставит знак тождества между магией и высокими

технологиями (превращенной формой науки): «Проблема Машины выросла из проблемы Магии» [14]. Причиной же магии, по Толкину, является бунт против установленных Творцом законов, и в первую очередь против смерти. С этой точки зрения федоровство оказывается если и не сатанизмом, то уж точно титанизмом, богоборчеством. На самом же деле (по крайней мере, согласно православному богословию), смерть ни в коем случае не является законом Божиим, напротив, это результат грехопадения как нарушения установленного Богом запрета («закона»). Тем не менее даже сочувственно относившийся к «философии общего дела» Н. В. Устрялов писал в 1934 г. о федоровцах: «Объективная логика их веры, преломляясь в стихийном сознании современных человеческих масс, способна обернуться безрелигиозной в своем существе, самовлюбленно-человеческой, фетишистски-науковерческой душой бездушно-машинной эпохи» [15]. Этому способствует фактическое игнорирование Федоровым в своих рассуждениях загробной жизни души, соучастия Бога в обожении человечества и прочих «последних вопросов», попытки объяснить которые «духовным целомудрием» философа [16] не выглядят убедительными, парадоксально напоминая марксистскую традицию оправдания религиозной проблематики в произведениях Р. Декарта, И. Канта, М. Ломоносова и многих других философов Нового времени их страхом перед инквизицией. Иными словами, нельзя, конечно, отрицать возможную близость подобных трактовок исторической истине, но, как сказал бы А. М. Пятигорский, *продуктивнее для мышления* попытаться найти законное место для Бога (или – в случае Федорова – для умолчания о Нем) непосредственно в контексте философских построений соответствующих мыслителей, а не только в историческом и культурном контексте создания этих концепций.

На наш взгляд, хотя задачей человечества, по Федорову, фактически является *предотвращение второго пришествия*, это еще не означает отмену божественного участия в Проекте. В конце концов, несмотря на все прогнозы, не исключено, что природа сознания так и останется нераскрытой. Так, в 1988 г. Г. Моравек утверждал, что создание эквивалента сознания сводится к достижению определенной скорости обработки информации (10 триллионов операций в секунду – в то время как еще в середине 90-х высшая скорость, достигаемая «пентиумами», равнялась около 110 млн/с); к 2003 г. была достигнута скорость 41 триллион операций в секунду [17], но ИскИн все еще не создан. И пока остается лишь гадать: сохранится ли тождественность личности при воссоздании тела? Напрашивается закономерный вывод, что это и является пробным камнем истин-

ности/неистинности федоровского учения: ведь именно так сможет проявиться *соучастие* Бога в «общем деле». Нечто подобное мы находим в концепции иерархического персонализма Н. О. Лосского, который, отмежевываясь от дарвинизма, писал, что переход каждого субстанциального деятеля на более высокий эволюционный уровень существования опосредуется Богом с помощью «дополнительного акта творения» [18]. Аналогично, свидетельством того, что федоровский проект оказался самочинством, а не исполнением Божьей воли, будет, например, если, несмотря на безукоризненность технологического обеспечения процесса воскрешения, воскрешенные так и не выйдут из комы, сохраняя лишь вегетативное существование; а то и в прямом смысле окажутся бесноватыми, т. е. ходячими трупами из русских быличек или повести «Реаниматор» Г. Лавкрафта – с бесом вместо души (которая, например, в это время будет мучиться в Аду – как это описано Данте в «Божественной комедии» [19]). Но может произойти и так, что часть «отцов» окажется после воскрешения собой, часть – «чужими». В данном случае, кстати, осуществляется своеобразная диалектика свободы и предопределения: отстаиваемая Федоровым активность человечества в деле своего спасения и обожения сохраняется, но, вместе с тем, происходит и предсказанный в Апокалипсисе Страшный Суд: именно Всевышний принимает окончательное решение по каждой конкретной душе – воссоединиться ей со своим обновленным телом для жизни в Новом Иерусалиме (федоровской психократии) или остаться навсегда разъединенной со своей физической «половинкой», а то и вовсе развоплощенной («Ад»). Соучастие Господа в Проекте подразумевает, что воскрешение остается таинством, то есть не может быть полностью технологизировано, поставлено «на поток». Могут возразить, что такая трактовка противоречит самой сути федоровского учения, ведь мыслитель настаивал именно на воскрешении всех до единого усопших отцов. Однако, на наш взгляд, оригинальность Проекта общего дела, его «нерв», главный нравственный смысл не в том, что «все спасутся», а в требовании от каждого сделать для этого все возможное. В этом, кстати, очередное доказательство безусловной религиозности Федорова, присущей ему склонности – вполне в русском духе – к буквальному пониманию слов Священного Предания: вера без дел (в пределе – без «общего дела») мертва есть. Не просто «молиться за проклинавших вас и за обижавших вас и творивших вам злое» (надеясь при этом, что Бог все равно воздаст «каждому по делам его» – часто встречающаяся среди верующих форма двоemisлия), но лично попытаться вернуть им радость жизни.

Конечно, если спасти всех без исключения предков не суждено, то напрашивается крамольный вывод, что смысл Священной и профанной истории сводится к переходу от единства совершенного Нетварного Бытия к закреплению в вечности рассеяния бытия на совершенное божественное (включая воссоединенную с Богом, обоженую часть человечества) и на несовершенное, ущербное (независимо от того, Геена ли это Огненная с бесами и грешниками или «состояние отвержения Бога» в своей окончательной внешней выявленности и застылости [20], как Ад интерпретируют современные богословы). Тем не менее *дело* в конце концов не в том, что Федоров (или любой из нас) в свое время думал о замысле Всеведущего, а в том, что Господь Бог думает о федоровском Проекте в вечности.

Наконец, необходимо признать вероятность еще одного исхода попыток воскрешения. Ведь неизвестно, с каким опытом воскреснут усопшие – вдруг на основании этого опыта однозначное заключение о существовании Бога сделать будет нельзя? Или, быть может, опыт этот окажется несовместимым с христианскими представлениями о потустороннем бытии, или вообще – с представлением о существовании Всевышнего? В любом случае, вера в санкционированность Проекта общего дела Богом, как и личная религиозность Федорова, не могут быть опровергнуты подобными предположениями вне их опытного подтверждения (то есть вне осуществления Проекта).

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что *федоровский Проект предполагает именно взаимодополнительность различных форм рациональности как необходимое условие воспроизводства и реализации конститутивных для любой из них ценностей и целей*. Так, по Федорову, только благодаря успехам технотехники станет возможным воскрешение предков; с другой стороны, постановка подобных целей может форсировать возникновение необходимых технологий. Например, уже к 1930-м гг. существовали теоретические предпосылки для разработки пресловутых нанотехнологий, точнее, той из них, которая заключается в создании нанороботов, способных собирать макрообъекты из отдельных атомов – ведь, по сути, нанотехнология в рассматриваемом нами смысле является одним из приложений квантовой механики – наряду с телепортацией и квантовым компьютерингом [21]. Нужно было только сформулировать соразмерную задачу (равно как и запуск космической ракеты с человеком на борту в принципе могли осуществиться уже нацисты, если бы задачи немецкой науке ставил не Гитлер, а Вернер фон Браун). Воскрешение некогда живших людей пу-

тем их поатомной сборки как раз и могло стать такой задачей – по масштабу сопоставимой с Манхэттенским проектом, только, в отличие от последнего, направленной не на тотальное уничтожение человечества, а на его тотальное же восстановление.

#### Примечания

1. Аллен Дж., М. Нельсон. Космические биосферы. М.: Прогресс, 1991. 128 с.
2. Пичугин Ю. И., Артюхов И. В. Крионика и перспективы федоровских идей // [http://nffedorov.ru/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=111&Itemid=297](http://nffedorov.ru/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=111&Itemid=297)
3. Дерви М. Скорость убегания: Киберкультура на рубеже веков. Екатеринбург: Ультра. Культура; М.: АСТ МОСКВА, 2008. С. 404.
4. Нариньяни А. С. Между эволюцией и сверхвысокими технологиями: новый человек ближайшего будущего // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 8.
5. Федоров Н. Ф. Сочинения / сост., вступ. ст. и примеч. С. Г. Семенов. М.: Раритет, 1994. С. 137.
6. Столяров А. М. Освобожденный Эдем. М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель; СПб.: Terra Fantastica, 2008. С. 390.
7. Вишев И. В. Н. Ф. Федоров как предтеча современной концепции практического бессмертия человека. Режим доступа: [http://nffedorov.ru/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=111&Itemid=297](http://nffedorov.ru/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=111&Itemid=297)
8. Лосский В. Н. Боговидение. М.: ООО Изд-во АСТ, 2003. С. 189.
9. Там же. С. 193.
10. Дерви М. Указ. соч. С. 414–429.
11. Льюис К. С. Космическая трилогия: романы, эссе. СПб.: Северо-Запад, 1993. С. 135–140.
12. Ильенков Э. В. Космология духа // Философия и культура. М., 1991. С. 415–437.
13. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: «Искусство–СПБ», 2000. 704 с.
14. Толкин Дж. Р. Р. Избранные письма // Возвращение Беорхнота и другие произведения. М.: ЭКСМО-Пресс; СПб.: Terra Fantastica. 2001. С. 246–247.
15. Устрялов Н. В. Из письма (...отношение к «федоровщине»). Режим доступа: <http://elib.clubdv.ru/home.html?sobi2Task=sobi2Details&catid=44&sobi2Id=74>
16. Никитин В. А. Учение Федорова и главные христианские исповедания // Н. Ф. Федоров: Pro et contra. СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманит. ин-та, 2004. С. 756.
17. Дерви М. Указ. соч. С. 406.
18. Лосский Н. О. Учение о перевоплощении; Интуитивизм. М.: Изд. группа «Прогресс», 1992. С. 51, 90.
19. Данте А. Божественная комедия / пер. с итал., вступ. ст. и примеч. М. А. Лозинского. М.: Изд-во «ЭКСМО», 2003. С. 214–215.
20. Хоружий С. С. К феноменологии аскезы. М.: Изд-во гуманит. лит., 1998. С. 180.
21. Менский М. Б. Человек и квантовый мир. Фрязино: Век2, 2005. С. 89–121; Макаров Ю. Весьма знакомый карлик // Изобретатель и рационализатор. 2009. № 12 (720). [http://i-r.ru/show\\_arhive.php?mode=print&year=2009&month=12&id=1874](http://i-r.ru/show_arhive.php?mode=print&year=2009&month=12&id=1874)

## ИСТОРИЯ

УДК 9(43)

А. М. Ермаков

### МАСКУЛИННОСТЬ И ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ МУЖЧИНЫ В МИРОВОЗЗРЕНИИ ГИТЛЕРА

В статье рассматриваются взгляды Гитлера на маскулинность и гендерные роли мужчины. Показано, что гендерные представления нацистского вождя являлись частью всей системы его идей и взаимодействовали с такими элементами этой системы, как расизм и антисемитизм, презрение к образованности и интеллектуалам, преклонение перед войной и насилием. Так, патриархатная гендерная идеология использовалась Гитлером для обоснования антидемократических форм политического господства.

The article examines Hitler's views on masculinity, as well as on the gender roles of a man. It is shown that the Nazist leader's gender ideas were part of his entire value system; they interplayed with such elements of that system as racism and anti-Semitism, the contempt towards both scholarship and the intellectuals, and the reverence for war and violence. Thus, the patriarchal gender ideology was used by Hitler for the vindication of anti-democratic forms of political supremacy.

*Ключевые слова:* национал-социализм, нацистская идеология, гендерные отношения, маскулинность, гендерные роли, патриархатное господство.

*Key words:* national-socialism, Nazist ideology, gender relations, masculinity, gender roles, patriarchal supremacy.

Национал-социалисты называли свою партию мужским союзом, а современные исследователи утверждают, что Третий рейх был государством мужчин. Гитлер, возглавлявший эту партию и это государство, считался идеалом мужественности. Школа, многочисленные юношеские и девичьи организации приводили фюрера, его привычки, образ жизни, характер в пример детям и молодежи, конструировали культ Гитлера. Сам же вождь располагал такой властью, что его указания, даже сделанные мимоходом, становились для партийных и государственных чиновников руководством к действию. Еще в 1924 г., не будучи фюрером и рейхсканцлером, а являясь узником Ландсбергской тюрьмы, Гитлер выдавал свои собственные представления, в том числе и ген-

дерные, за официальные государственные приоритеты. Государство, писал он, «видит идеал человечества не в благопристойном обывателе и не в добродетельной старой деве, а в упрямом воплощении мужской силы и в женщинах, которые в состоянии снова производить на свет мужчин» [1]. После прихода национал-социалистов к власти представления Гитлера о мужественности и гендерных ролях мужчины стали в Германии доминантными.

Лидер национал-социалистов сконструировал «мир мужчины» и «мир женщины», и если второй включал лишь материнство и домоводство, то первый охватывал все остальные стороны человеческой деятельности, и прежде всего деятельность профессиональную. Гитлер хорошо помнил свое детство, когда девочек призывали: «Помни, что ты должна стать немецкой матерью!», в то время как мальчику говорили: «Не забывай, что ты немец» [2]. Словом «немец» в этом контексте охватывались все сферы деятельности человека, за исключением материнства и домоводства. Будущий фюрер хорошо усвоил эти уроки. Сугубо мужским считал Гитлер ремесло солдата, защитника Родины. «Мне было бы стыдно быть немецким мужчиной, если бы когда-либо в случае войны хотя бы одна женщина была вынуждена пойти на фронт. У женщины есть свое собственное поле боя: каждым ребенком, которого она производит на свет для нации, она ведет борьбу за эту нацию», – заявил он на партийном съезде 1935 г. [3] На следующем съезде НСДАП фюрер поклялся, что «пока у нас есть здоровое поколение мужчин, а об этом мы, национал-социалисты, позаботимся, в Германии не будут формироваться никакие подразделения женщин-гранатометчиков и женщин-снайперов, ведь это не равноправие, а ущемление прав женщины» [4].

Гитлер разделял распространенное с XIX в. представление о солдате как о воплощении мужественности. Настоящего солдата, писал он, характеризует сознание своей физической силы и ловкости. Оно «пробуждает ощущение собственного мужества, наступательный дух». Только армия Германской империи, утверждал Гитлер, «воспитывала тех, кто больше всего нужен новому времени, – мужчин. В болоте всеобщей изнеженности и феминизации из рядов армии ежегодно вырастали 350 тысяч пышущих здоровьем молодых мужчин, которые за два года службы

теряли мягкость, свойственную юности, и приобретали твердые, как сталь, тела. Но молодой человек, который в это время учился повиноваться, после этого мог научиться и приказывать. Отслужившего солдата узнавали по одной только походке. Это была высшая школа немецкой нации». В противоположность гражданским институтам армия воспитывала «идеализм и чувство преданности отечеству и его величию в такое время, когда все окружающее погрязло в жадности и материализме», «чувство полной ответственности» – «когда это качество стало уже совсем редким, когда все старались уйти от ответственности», «личное мужество» – «когда трусость грозила стать распространенной болезнью, самопожертвование ради общего блага рассматривалось почти как глупость, а умными все больше казались те, кто больше всего думал о своем собственном «я», «дух решимости» – «в то время, как в остальной жизни становились определяющими нерешительность и сомнения». Далее, «когда всезнайки повсюду задавали тон, армия учила тому, что какой-либо приказ всегда лучше, чем полное отсутствие приказа». И, наконец, она «учила отдельного немца видеть благо нации в силе и сплоченности собственного народа, а не в лживых фразах о международном братстве между неграми, немцами, китайцами, французами, англичанами и т. д.» [5]

На протяжении своей политической карьеры Гитлер не раз подчеркивал, что является солдатом-фронтовиком, одним из тех мужчин, кто «под палящим солнцем и в снежную бурю, голодая, страдая от жажды и замерзая, уставал от бессонных ночей и бесконечных маршей», неделями лежал «под адским огнем неприятеля», вдыхал ядовитые газы, боролся и не сдавался, не отступал ни на шаг, в любой момент был готов «отдать свою жизнь, чтобы оградить отечество от вторжения неприятеля» [6].

В будущем государстве, фантазировал Гитлер на страницах книги «Моя борьба», солдата будут обучать не только маршировке и обращению с оружием. Армия станет «высшей школой патриотического воспитания». Вершина же военного воспитания – превращение мальчика в мужчину [7]. Позднее фюрер утверждал, что в Третьем рейхе эта цель была достигнута. На партийном съезде 1938 г. он заявил военнослужащим вермахта: «За эти два года вы стали не только солдатами, а прежде всего мужчинами. Мужчины, которыми нация может гордиться с полным на то основанием» [8].

Лидер национал-социалистов считал настоящими мужчинами и полноценными членами общества только тех, кто успешно прошел воинскую службу. Он планировал, что по окончании военной службы молодому немцу будут выда-

вать два документа: «гражданский диплом, дающий ему право заниматься общественной деятельностью, и свидетельство о состоянии физического здоровья, дающее ему право вступить в брак». Только получив в торжественной обстановке свидетельство о предоставлении гражданских прав, этот «самый ценный документ для всей дальнейшей жизни», «подданный становится гражданином и пользуется всеми правами и преимуществами последнего». В отличие от молодого мужчины, его сверстница – немецкая девушка – «является подданной и только после выхода замуж становится гражданкой. Но работающим женщинам могут предоставляться гражданские права и независимо от замужества» [9].

Исключительной прерогативой мужчин Гитлер считал любую политическую деятельность. Часто, рассуждая о политике, нацистский вождь заменял слово «человек» (Mensch) словом «мужчина» (Mann), поскольку женщина в политике для него была немислима. Гитлер был убежден, что «мужчина, за исключением случаев исключительной одаренности, должен принимать участие в политической жизни не раньше 30-летнего возраста», потому что «до этого момента происходит формирование общей платформы, исходя из которой он проверяет различные политические проблемы и окончательно формирует собственную позицию». И только потом «внутренне созревший мужчина должен или может принять участие в политическом руководстве обществом» [10].

Модель отношений между мужчиной-руководителем и женщиной-подчиненной он проецировал на отношения между вождем и нацией. Вождь выступал в роли мужчины, а население играло роль женщины: «Психика широких масс совершенно невосприимчива к слабому и половинчатому, – писал Гитлер в книге “Моя борьба”. – Точно так же и душевное восприятие женщины менее доступно аргументам абстрактного разума, чем не поддающимся определению инстинктивным стремлениям к дополняющей ее силе. Женщина гораздо охотнее покорится сильному, чем сама станет покорять себе слабого. Да и масса больше любит властелина, чем того, кто у нее чего-либо просит». Ниже он формулирует эту мысль более сжато: «Народ настолько пронизан женственными чертами, что его мысли и действия меньше определяются разумными доводами, нежели чувственным восприятием» [11].

В отличие от «женственной» массы народа «политик в своей области должен обладать еще большим мужеством, чем солдат, поднимающийся из окопа в атаку на врага... Поэтому политики не имеют права быть пессимистами. Вообще, самое лучшее было бы убить всех пессимистов». Вождями же, как заявил фюрер 4 апреля 1942 г.

в ходе одной из частных бесед, «могут стать лишь те, кто во время войны вел себя достойно и проявил стойкость и мужество. Твердость характера для него дороже всего на свете. С твердым характером можно многого добиться в жизни даже при ничтожных знаниях. Самые стойкие, самые мужественные, самые смелые, но главным образом самые упорные и настойчивые – вот кто должен состоять в командовании вермахта. Но и во главе государства также должны стоять люди с такими качествами» [12].

Еще в середине 1920-х гг. Гитлер примеривал к себе идеал мужчины-вождя. «К качествам вождя относятся не только твердая воля, но и способности, причем силе воли и энергии надо придавать большее значение, чем гениальности как таковой, но самым ценным является сочетание способностей, решительности и упорства», – писал он, вероятно, намекая на самого себя [13]. В противоположность ему основатели Немецкой рабочей партии, «оба эти мужчины», Карл Харрер и Антон Дрекслер, к тому же не служивший в армии, «были сделаны не из того материала, который дает способность нести в сердце фанатичную веру в победу движения, непоколебимую волю и, если потребуется, величайшую безжалостность, чтобы устранять сопротивление, которое может стать на пути роста новой идеи. Для этого подходят только натуры, духу и телу которых присущи те военные добродетели, которые лучше всего можно охарактеризовать так: ловкий как гончая, жесткий как кожа и прочный как крупшовская сталь» [14].

Очевидно, неприятие женщин в роли политических руководителей было характерно не только для Гитлера, а отражало широко распространенный в Германии, как среди мужчин, так и среди женщин, стереотип. Еще на этапе становления партии, 21 января 1921 г., женщины были полностью исключены из руководящих органов НСДАП. Как отмечает современник событий журналист Конрад Гейден, «это решение особенно горячо приветствовали присутствовавшие при этом женщины» [15]. Вождь национал-социалистов, однако, шел еще дальше, отказывая женщинам не только в праве на руководство, но и в праве на политическую деятельность вообще. Членство в нацистской партии было для него синонимом мужественности. В 1934 г., вспоминая о «периоде борьбы», он говорил о своей партии как о нескольких сотнях дисциплинированных мужчин. Отождествление НСДАП с мужским началом проявлялось и в том, что партийцев Гитлер нередко называл «политическими солдатами», «солдатами национал-социалистического освободительного движения» или «солдатами собственного народа». На съезде НСДАП 1936 г. он заявил тысячам партийных руководителей,

которых, опять-таки по аналогии с армией, часто называл «политическими офицерами»: «Быть национал-социалистом – значит быть мужчиной, значит быть бойцом, значит быть храбрым, мужественным и самоотверженным» [16]. Сама партия наделялась Гитлером такими «мужскими» добродетелями, как «гордое мужество», героизм и храбрость. «Как много рассудительных мужчин других народов были бы счастливы, если бы их нации располагали такой стоящей на солидном фундаменте авторитарной организацией, какой обладает современная Германия и некоторые другие государства», – посочувствовал фюрер иностранным мужчинам на партийном съезде 1935 г. [17]

Поскольку вступление женщин в нацистскую партию искусственно ограничивалось, постольку они составляли ничтожное меньшинство на партийных съездах, которые немецкий историк Манфред Кох-Хиллебрехт называет выражением немецкой маскулинности [18]. Эти форумы, с 1933 г. проводившиеся в Нюрнберге в сентябре каждого года, предназначались почти исключительно для мужчин. В программу съездов входили день партийных руководителей, день Службы труда, день Гитлерюгенда, день вермахта, день штурмовых отрядов (СА), охранных отрядов (СС) и Национал-социалистического корпуса автомобилистов (НСКК). Только с 1936 г. фюрер ежегодно выступал с речью перед руководительницами Национал-социалистической женской организации, а с 1937 г. на партийный съезд приглашались представительницы женской Службы труда и Союза немецких девушек. Не только мужчины, но и женщины, состоявшие в НСДАП, наделялись чертами маскулинности. Именно на этих условиях фюрер допускал их в «мужской союз». В 1936 г. Гитлер назвал свою партию «не имеющей себе равных семьей сражающихся мужчин и храбрых женщин» [19]. Тот же прием применялся повсюду, где женщины действовали наравне с мужчинами или выполняли «мужские» функции. Например, «храбрые женщины», как прозвучало в речи Гитлера 24 февраля 1935 г., вместе с «храбрыми мушкетерами и гренадерами» во время Первой мировой войны четыре с половиной года голодали, «храбро и верно» защищали родину [20].

В связи с этим понятно, почему на съездах вместо привычного обращения «Уважаемые дамы и господа» из уст Гитлера звучало: «Товарищи и товарищи по партии! Национал-социалисты!» или «Национал-социалисты и национал-социалистки». Нередко, если аудитория слушателей состояла из одних мужчин, фюрер вербально подчеркивал это. Например, выступления перед партийными руководителями на съездах НСДАП открывались словами «Мои товарищи по партии! Муж-

чины национал-социалистического движения!» а речи, обращенные к членам СА, СС и НСКК, – обращением «Мужчины боевых национал-социалистических организаций». Гендерная принадлежность слушателей подчеркивалась и в речах вождя перед законодательным корпусом, из которого после прихода национал-социалистов к власти женщины исчезли. «Депутаты! Мужчины Германского рейхстага!» – так начинал свои выступления Гитлер. Он лично запретил давней участнице НСДАП врачу Матильде фон Кемниц выдвигать свою кандидатуру на выборы в рейхстаг. Вождь считал, что 99% вопросов, обсуждаемых в рейхстаге, – это мужские проблемы, в которых Кемниц ничего не понимает. Выступления и воззвания Гитлера, адресованные населению в целом, тоже чаще всего начинались с обращения к мужчинам: «Соотечественники и соотечественницы». Нацистский лидер говорил так преднамеренно и пояснил такое словоупотребление в речи в Национальном клубе в Гамбурге 28 февраля 1926 г.: «Политическое собрание нельзя открывать словами “Уважаемые дамы и господа”. Сперва идут мужчины и только потом женщины. Меньше всего это действует на самих женщин» [21].

Вождь национал-социалистов не представлял себе политической борьбы без насилия, без усмирения любого противника «силой кулака». Поэтому штурмовые отряды НСДАП состояли исключительно из мужчин, частично из армейских сослуживцев фюрера, частично «из молодых партийных товарищей». Немало страниц книги «Моя борьба» посвящено дракам штурмовиков с «красными» в цирке «Кроне» в Мюнхене в начале 1921 г. и «походу в Кобург» в октябре 1922 г. Не раз упоминаются автором книги и резиновые дубинки, которые пускали в ход как сами национал-социалисты, так и их политические оппоненты. Разумеется, при такой постановке вопроса о политической борьбе женщинам в политике было не место, синонимом слова «политик» или «партиец» становилось слово «мужчина». Характер штурмовых отрядов как сугубо мужской организации Гитлер подчеркнул и в приказе для СА 30 июня 1934 г., в ту ночь, когда была физически ликвидирована верхушка штурмовиков: «Я хочу, чтобы... неизменно принципами были повиновение, верность и товарищество. Как каждый вождь требует от своих мужчин повиновения, так и я требую от руководителей СА уважения этого закона и повиновения моему приказу» [22].

Если верить книге «Моя борьба», то штурмовики вели себя как настоящие бойцы, демонстрируя целый комплекс «мужских» качеств: решительность, силу, отвагу, презрение к опасности. «На каждого нарушителя порядка на наших

собраниях наши отряды налетали как стая хищных птиц. Они совершенно не считались с количеством противников. Пусть врагов в зале было в десять раз больше, пусть их ранили, пусть убивали – все равно, каждый из этих молодых людей знал, что он выполняет великую священную миссию, что на нем лежит дело защиты нашего великого движения». Штурмовые отряды, утверждал Гитлер, «это не дискуссионный клуб, а в высшей степени сплоченное боевое сообщество». Молодых штурмовиков «с самого начала учили тому, что террор можно сломить только террором и что на этой земле мужественный и решительный постоянно будет добиваться успеха», «что мы ведем борьбу за такую великую идею, за которую не грех отдать последнюю каплю крови. Это молодежь воспитана была нами в той мысли, что если уж приходится дело решать силой, то наилучшей тактикой всегда будет наступление» [23]. Подготовка штурмовиков была для Гитлера немислима без формирования у них, как и у солдат, мужских черт характера. Бокс и джиу-джитсу способствовали тому, что в штурмовиках укоренялось «сознание своего физического превосходства, которое одно только и может дать убеждение в собственной силе. А спорт должен был развить в наших штурмовиках все те качества, которые дали бы им возможность более успешно выступать на защиту нашего движения там и тогда, где и когда это понадобится» [24].

Гитлер, который в молодости мечтал стать художником, а потом мнил себя способным архитектором, считал высокое искусство прерогативой только мужчин или почти одних мужчин. На долю женщин приходилось украшение жилища, любительское ремесло и, в лучшем случае, народное искусство. Выступая съезде НСДАП в 1933 г. с речью о культурной политике руководимого им движения и режима, вождь высказался о деятелях искусства только как о мужчинах: «Мы не знаем, подарит ли нам всем провидение таких мужчин, которые смогут придать политическим требованиям нашего времени и его свершениям равноценное художественное воплощение» [25].

Нацистский вождь ненавидел юристов, законы и юриспруденцию, но профессию юриста предназначал главным образом для мужчин. В 1932 г., когда национал-социалисты вели острую предвыборную борьбу, лидер «левого крыла» в НСДАП Грегор Штрассер соглашался на присутствие женщин в юриспруденции как судебных заседателей в молодежных и трудовых судах, но подчеркивал, что «должность судьи в национал-социалистическом государстве остается за мужчиной» [26]. Позднее Гитлер официально подтвердил, что женщина в Германии может быть юристом, однако добавил: «Если, скажем, ка-



кая-то женщина стала преуспевающим юристом, а в соседнем доме живет мать с пятью, шестью, семью детьми, здоровыми и крепкими, хорошо воспитанными, то с точки зрения максимальной пользы для народа я отдал бы предпочтение женщине, родившей детей и поставившей их на ноги и тем самым обеспечившей будущее нации» [27].

Мужской Гитлер считал и работу в тяжелой и добывающей промышленности, что соответствовало тогдашнему распределению гендерных ролей. Расширять кругозор юношей и прививать им уважение к ручному труду он предлагал «на доменном, сталелитейном или танковом заводе, то есть там, где идет производство металла, и совершенно неважно, связано ли это с производством вооружения или с машиностроением... То, что сказано о рабочих металлургической промышленности, в такой же степени относится к горнякам. Горняк есть и будет элитой среди германских рабочих. Ибо и внешне и внутренне он сформирован профессией, которая и поныне связана с повышенным риском для жизни и заниматься которой могут лишь крепкие, решительные люди, способные выстоять в самых опасных ситуациях» [28].

Другие профессии глава Третьего рейха, напротив, считал недостойными мужчин. В январе 1935 г. по его указанию в Германии была запрещена профессия жиголо, а в феврале 1938 г. Гитлер пожелал заменить во всех ресторанах мужчин-официантов женщинами. По его мнению, «работа официанта не является настоящей мужской работой, а скорее работой для женщин и девушек» [29]. Не мужской, а исключительно женской нацистский фюрер считал профессию школьного учителя. Имперский шеф прессы Отто Дитрих вспоминал, что «предубеждение к учителям, за исключением учителя истории, он сохранил на всю жизнь, и оно нередко прорывалось наружу. Свою нелюбовь к этой профессии он проявил, заявив, что мужчины не должны работать учителями, а на педагогическом поприще следует трудиться только женщинам. Позже он намеревался попробовать претворить эту идею в жизнь» [30].

Действительно, сохранилось множество негативных высказываний Гитлера об учителях и о планах вождя в отношении учительства. «Учителями, к сожалению, становятся лишь вполне определенные люди, которые бы просто не выстояли в жизненной борьбе, если бы избрали свободную профессию, – рассуждал он в начале 1942 г. – Люди, чувствующие в себе склонность чего-то добиться или что-то создать собственными силами, не идут в учителя, тем более в учителя народных школ». Сказанное тут же подтверждалось личными опытом: «Об учителях, с которыми его в юности свела судьба, у него со-

хранились в основном довольно безрадостные воспоминания. Уже своим неопрятным внешним обликом они производили неприятное впечатление, в глаза бросались грязные воротнички, неухоженные бороды и тому подобные вещи». Учителя-мужчины, продолжал Гитлер, «представляют собой наиболее глупых и неспособных к самостоятельному мышлению пролетариев умственного труда... Любой фельдфебель в нашем вермахте проводит большую воспитательную работу, чем они. Невелико искусство учить мальчиков и девочек азбуке. Поражает, как эти учителя народных школ вообще были в состоянии каждый год повторять своим ученикам одно и то же. Для этого подходят одни лишь женщины благодаря своим физическим данным и психологическому складу». Фюрер, считавший армию лучшим воспитательным учреждением, планировал в будущем готовить кадры учителей старших классов народных школ из капитулянтов – солдат и унтер-офицеров, уволенных по выслуге лет. Для этого «нужно лишь, когда подойдет предпоследний год их двенадцатилетней службы в армии, направить их на два года на педагогические семинары, чтобы дать им солидный багаж школьных знаний, столь необходимый в их будущей профессии учителя. Если с капитулянтами поступить таким образом и если удастся пробудить в них интерес к такого рода деятельности, то не только наши народные школы получат воспитателей, которые принесут с собой накопленный за 12 лет воинской службы богатый опыт воспитания людей, но и ученики увидят перед собой настоящих мужчин, а не нерях и грязнуль» [31].

На съезде НСДАП 1935 г. Гитлер похвастался тем, что национал-социализм вознаграждает женщину за ее труд на благо Германии, воспитывая для нее «настоящих мужчин – порядочных, не боящихся ответственности, храбрых, обладающих собственным достоинством» [32]. По свидетельству Отто Штрассера, порвавшего с нацистами, на съезде 1937 г. женщины ответили «диким воплем восторга», «безумным, безудержным энтузиазмом» на слова фюрера: «Что дал вам я? Что дала вам Национал-социалистическая рабочая партия Германии? Мы дали вам Мужчину!» [33]

Официальный текст речи не содержит этих слов и не показывает реакцию аудитории, но фюрер действительно не раз писал и говорил о воспитании «настоящих мужчин» в новой, национал-социалистической Германии. Гитлер, не получивший даже законченного среднего образования, был убежден, что в школе ошибочно отдают приоритет умственному развитию, пренебрегая развитием физическим, а это «уже в ранней молодости» приводит «к преждевременному

пробуждению половых представлений. Юноша, который закаляет свое тело спортом, приобретает железную силу, и в то же время его чувственные потребности меньше, нежели у того юноши, который питается только духовной пищей, сидит только над книгами и т. д.». Фюрер предложил свой проект «рационального», «правильно поставленного» воспитания молодых людей – «задача воспитания нашего юношества должна заключаться вовсе не в накачивании его школьной премудростью», а в физической подготовке. «Школа должна уделить несравненно больше времени физическому образованию... Мы должны поставить дело так, чтобы каждый молодой человек посвящал ежедневно минимум один час до обеда и один час вечером всевозможным видам спорта и гимнастики. При этом ни в коем случае не следует отказываться от одного важного вида спорта, на который, к сожалению, и в нашей собственной среде иногда смотрят сверху вниз, – я говорю о боксе» [34].

После прихода нацистов к власти фюрер и рейхсканцлер навязал свои представления о воспитании «настоящего мужчины» всей немецкой молодежи. На партийном съезде 1935 г., выступая перед 54 тысячами членов ГЮ, он заявил: «Представления нашего народа об идеале мужчины не всегда были одинаковыми. Сегодня мы с радостью не считаем таковым человека, который может выпить много пива и алкоголя, а закаленного молодого мужчину, крепкого молодого мужчину. Ведь важно не то, сколько стаканов пива он может выпить, а то, сколько ударов он может выдержать, не то, сколько ночей подряд он может прокутить, а сколько километров он может пройти маршем. Сегодня мы видим идеал немецкого народа в здоровых и подтянутых мужчинах и девушках». Заимствуя, как ему казалось, удачные сравнения из «Моей борьбы», Гитлер продолжал: «В наших глазах будущий немецкий юноша должен быть стройным и гибким, проворным как борзая, твердым как кожа и жестким как крупковская сталь. Мы должны воспитать нового человека, чтобы наш народ не погиб, став жертвой дегенерации» [35].

Содержание умственного образования, значительно сокращенного по времени, Гитлер предлагал ограничить только общими знаниями, «которые послужат фундаментом для специальных знаний». «Зачем мальчику, который хочет заниматься музыкой, геометрия, физика, химия? Что он запомнит из всего этого? Ничего... Если у кого-то проявляется в какой-либо области ярко выраженный талант, зачем требовать от него еще каких-то знаний? Пусть дальше работает по своей специальности!.. Если кто-то получил по какому-нибудь предмету “неудовлетворительно”, почему он уже не может стать тем, кем хотел

бы?.. Решающее значение имеют лишь свершения, но уж никак не оценки» [36].

Будучи убежденным, что «антиморальная культура больших городов... является сущим бичом для юношества», нацистский лидер планировал изменить программы варьете, кино и театров, а также содержание плакатов и афиш, которые якобы «прибегают к самым низменным способам возбуждения любопытства толпы. Каждому, кто не потерял способности понимать психологию юношества, ясно, что все это должно причинять громадный моральный ущерб молодежи». В результате, полагал Гитлер, «тяжелая атмосфера чувственности неизбежно вызывает у мальчика такие представления и волнения, о которых он не должен иметь никакого понятия... Разве не страшно видеть, как проститутки больших городов дают первые уроки брачной жизни этим еще совсем молодым, физически слабым и морально развращенным мальчикам». Вследствие этого среди 14-15-летних юношей якобы распространяется сифилис. Свои болезненные сексуальные представления Гитлер связывал с расовыми идеями, планируя предпринять «очистительную работу... во всех областях. Театр, искусство, литературу, кино, прессу, плакат и выставки следует очистить от проявлений этого гнивающего мира и поставить на службу нравственной идее государства и культуры. Общественная жизнь должна быть освобождена от затхлого запаха современной эротики, точно так же, как и от немужской чопорной неискренности. Во всех этих вещах должны быть определены цель и путь – забота о сохранении телесного и душевного здоровья нашего народа. Право личной свободы отступает перед обязанностью сохранения расы» [37].

В результате «систематического» и «планомерного» государственного воспитания юноша должен был обладать такими качествами, как чувство ответственности, готовность мужественно отстаивать свое мнение, сила воли и решимость к действию, преданность, верность, готовность к самопожертвованию, умение молчать. Многие из них неоднократно упомянуты в книге «Моя борьба» как желаемые результаты воспитания. «Такой же важной задачей воспитания является – систематически отучивать от слезливых жалоб, от вечного хныканья и т. д. Наша школа должна воспитывать детей в той мысли, что надо уметь, когда приходится, молча переносить и страдания и справедливые удары». Кроме того, молодой человек должен был покидать школу «не полупацифистом, демократом и т. п., а настоящим немцем», обладающим «инстинктивным чувством расы», понимающим «принципиальную важность расовой проблемы» и готовым «сделать все необходимое для сохранения чистоты расы» [38].

Характеристики маскулинности ярко выступили тогда, когда Гитлер сравнивал мужчин с женщинами. «По сравнению с миром женщины мир мужчины гораздо больше, – был убежден нацистский вождь. – Мужчина весь во власти долга и лишь иногда возвращается в мыслях к женщине. Мир женщины – это мужчина. Обо всем остальном она думает только время от времени. В этом вся разница». Мужчины настолько значимы для женщин, что «без мужчин женщины бы пропали. Поэтому женщины так любят героев. Они дают им чувство защищенности. Женщина хочет, чтобы рядом с ней был настоящий мужчина, и, заполучив его, не хочет его лишиться. Мужчина тоже может ревновать любимую женщину. Но женская ревность в своем проявлении гораздо разнообразнее». Мужчина, бесспорно, занимает главные позиции в отношениях с противоположным полом и оказывает на женщину формирующее влияние. «Нет ничего прекраснее, чем воспитывать юное существо: девушка в 18, 20 лет податлива, как воск. Мужчина должен уметь наложить на любую девушку отпечаток своей личности. Женщина только этого и хочет» [39]. Мужчина не может любить так же сильно, как женщина, но, в отличие от нее, интеллект в его жизни играет весьма важную роль. В том, что Гитлер считал именно так, можно убедиться из фразы, сказанной им в узком кругу приближенных 10 марта 1942 г.: «Женщина может любить гораздо сильнее мужчины. Интеллект в ее жизни вообще не играет никакой роли» [40]. В июле 1939 г. фюрер приказал допустить на выставку во Дворце германского искусства картину Пауля Матиаса Падуа «Леда и лебедь». Несмотря на то что некоторые находили ее непристойной и считали, что она подает плохой пример молодежи, Гитлер заявил, что картина источает мужскую силу. «Женщина, – продолжил он, – желает настоящего мужчину, ей не нужен шут» [41].

Гитлер, сочетавшийся браком только накануне самоубийства, понимал, что общепринятой формой долговременных отношений между мужчиной и женщиной является семья, и неоднократно обращался к теме семьи и брака в публичных выступлениях и частных беседах. Семью он называл «мельчайшей, но важнейшей ячейкой всей государственной структуры» [42]. Нацистский лидер отводил инициативу заключения брака мужчине и ему же предназначал главную роль в семье. «Вполне понятно, – рассуждал он, – что мужчина, которому в жизни чего-то не хватает, тоскует по женщине, настолько близкой ему по характеру и интересам, что она будет расти вместе с ним и на самом деле обогатит и разнообразит его жизнь». Он, Гитлер, «не может с пониманием относиться к тем мужьям, которые считают, что

имеют право мучить своих жен, трепать им нервы и держать их на голодном пайке» [43].

Но брак, с точки зрения Гитлера, «не является институтом, созданным лишь для совместных развлечений супругов или из взаимной переписки; он представляет собой разделение обязанностей, когда в задачу мужа входит бороться в области профессиональной карьеры, а в задачу жены – поддерживать порядок в доме, ибо дом – это опора в борьбе за выживание». Под порядком в доме фюрер понимал «поддержание определенного культурного уровня, с одной стороны, и практическое ведение хозяйства – с другой» [44]. Брак, причем ранний брак, для Гитлера – это и средство борьбы с проституцией. И здесь «главным остается создание возможности раннего брака, соответствующего человеческой природе, прежде всего для мужчины, ведь женщина и здесь играет только пассивную роль». Главная же цель создания семьи – «размножение и сохранение вида и расы. Только в этом заключается действительный смысл брака. Только в этом его великая задача» [45].

Немецкая семья, считал Гитлер, находится под угрозой со стороны евреев, причем организатором атаки на чистоту немецкой расы был мужчина-еврей, женщины же, как представлял себе фюрер, играли пассивную роль. «Все больше евреев проникало в высокопоставленные семьи, а те представляли для них своих женщин. Вследствие этого именно руководящий слой нации полностью отчуждался от собственного народа», – говорил Гитлер 28 июля 1922 г. [46] Два года спустя он развил эту мысль в книге «Моя борьба»: еврей «иногда навязывает своих женщин влиятельным христианам, но свою мужскую линию он принципиально сохраняет чистой. Он отравляет кровь других, но бережет свою собственную. Еврей почти никогда не женится на христианке, зато христиане часто женятся на еврейках. И в еврейской среде помесей не оказывается» [47]. Извращенное воображение нацистского вождя рисовало такую картину: «Черноволосый еврейчик с сатанинской радостью на лице часами вертится около нашей невинной девушки, которую он осквернит своей кровью и украдет у собственного народа. Всеми средствами он старается испортить расовые основы того народа, который должен быть подчинен его игу. Еврей не только сам старается планомерно испортить как можно большее количество женщин и девушек, но не останавливается и перед тем, чтобы открыть преграды крови и для других». Таким способом евреи якобы стремятся, «производя на свет ублюдков, разрушить ненавидимую ими белую расу, низвергнуть ее с политической и культурной высоты и самим стать господами» [48].

Фюрер был уверен в том, что мужчина, занимающийся политикой, лучше выполнит свой долг, если останется холостым. «Счастье некоторых государственных деятелей, что они не были женаты: иначе произошла бы катастрофа», – сказал он в конце января 1942 г. Муж-политик не сможет уделять жене «столько времени, сколько она требует... Мужчина раб своих мыслей. Долг и обязанности властвуют над ним, и бывают моменты, когда он действительно вынужден сказать: какое мне дело до жены, какое мне дело до ребенка!.. К тому же очень мучительно безропотно подчиняться воле жены. У меня было бы угрюмое, помятое лицо, или я бы перестал выполнять супружеские обязанности. Поэтому лучше не жениться... Не думаю, что такой человек, как я, когда-нибудь женится» [49]. В идеале и остальные мужчины-партийцы не должны были создавать семей. «Мои самые восторженные последователи, – заявил Гитлер в начале 1920-х гг., – не должны быть женатыми людьми с женами и детьми. Никто из тех, кто обременен семейными обязанностями, не принесет никакой пользы в уличной борьбе» [50].

Патриархатные взгляды нацистского вождя прослеживаются и в его представлениях о внешнем облике настоящего мужчины и проявлениях мужественности. Самыми прекрасными образцами германского искусства он считал стилизованные под античность статуи Арно Брекера «Вермахт» и «Партия», изображавшие эти институты в виде мускулистых обнаженных мужчин. «Обнаженное мужское тело выдвигалось в качестве политического символа, – пишет американский историк Джордж Моссе. – Нацисты устанавливали подобные идеализированные статуи именно на общественных зданиях... Мужские тела в своей наготе стали символами фашизма» [51].

Однако в реальной жизни немцы носили одежду, а у фюрера были свои представления о ней. Ему было «просто жалко смотреть, как наша молодежь становится жертвой безумия, связанного с модой... Одежда должна служить делу воспитания молодежи. Тот юноша, который летом расхаживает в длинных штанах, закутанный до шеи, уже из-за такой одежды теряет стимул для своей физической закалки. Ведь нужно воспитывать самолюбие и, скажем прямо, желание нравиться. Не желание нравиться благодаря красивой одежде, какую не всякий может купить, а желание нравиться благодаря красивому телу, хорошим формам, чего при желании может добиться каждый, – утверждал Гитлер и сразу же связывал представления об одежде со своими сексуальными и расовыми представлениями. – Если бы вопрос о красивом теле не был сейчас благодаря дурацким модам отодвинут на самое последнее место, то кривоногие истасканные ев-

рейчики не могли бы свести с правильного пути сотни тысяч наших немецких девушек. Нация заинтересована в том, чтобы в брак вступали люди с красивыми телами, ибо только это способно обеспечить нашему народу действительно красивое потомство» [52]. В Третьем рейхе, объявил фюрер участникам Гитлерюгенда на партийном съезде 1936 г., «возник новый тип красоты. Образцом нашего времени больше не является растолстевший от пива обыватель, а стройный, гибкий юноша, который твердо стоит на этой земле, широко расставив ноги, который здоров телом и духом. Так же рядом с вами, юношами, растет и немецкая девушка» [53].

Идеалом Гитлера был коротко подстриженный и чисто выбритый мужчина. 12 марта 1926 г., выступая в Мюнхене, Гитлер заявил, что национал-социалисты не должны иметь ничего общего «со старыми фелькишскими привычками, всеми этими густыми усами и вьющимися волосами. Мы признаем только короткие стрижки» [54]. «Бывает так, что борода подчеркивает, какая у человека выразительная голова, – рассуждал он в марте 1942 г. – Но в общем и целом о лице лучше судить, когда оно без бороды. В остальном же идет продолжение дряхлеющего вот уже несколько миллионов лет процесса: человек постепенно теряет волосы» [55].

Таким образом, взгляды Гитлера на маскулинность и гендерные роли мужчины сформировались под влиянием идей, которые доминировали в XIX столетии. Общественными институтами, где он прошел социализацию, были, наряду с семьей и школой, такие сугубо мужские коллективы, как общежитие в Вене и германская армия. Гитлер не мыслил себе иного порядка вещей, нежели патриархатный, когда мужчина господствует над женщиной во всех сферах жизни, включая приватную. Представления нацистского вождя о мужественности и месте мужчины в политике, обществе, экономике, семье разделялись значительной частью его современников и современниц – той частью, которая не принимала лозунги феминистского движения и с тревогой наблюдала за модернизационными процессами. После прихода национал-социалистов к власти это обстоятельство облегчило фюреру и рейхсканцлеру проведение политики, шедшей вразрез с тенденциями развития общества и сводившейся к укреплению патриархатного господства.

Гитлеровская картина мира предусматривала четкое распределение гендерных ролей, когда на долю мужчины приходились политическая и управленческая деятельность, производительный труд во всех секторах экономики, а на долю женщины – домоводство, материнство и работа в сельском хозяйстве. Эта картина существенно отличалась от реальной жизни Германии 1920–

1940-х гг., когда границы между «мужскими» и «женскими» обязанностями стали более расплывчатыми ввиду массового проникновения женщин в промышленное производство, ввиду их появления на политической арене в качестве избирательниц, членов различных партий и депутатов, ввиду получения ими высшего и среднего профессионального образования и занятия должностей в сфере государственного управления, образования, юриспруденции, здравоохранения в соответствии с полученными специальностями. Нацистский вождь решительно выступил против этой «феминизации» и, используя свою власть фюрера и рейхсканцлера, постарался ужесточить профессиональную сегрегацию по признаку пола.

Представления Гитлера о мужественности и гендерных ролях мужчины органично вписывались в систему его идей и взаимодействовали с такими элементами этой системы, как расизм и антисемитизм, презрение к образованности и интеллектуалам, преклонение перед войной и насилием вообще как доминантами отношений между людьми. В борьбе рас, которая является двигателем развития человечества и ведется с помощью насилия и войн, роль субъекта действий он отводил мужчинам – не обремененным «излишними» знаниями, но физически сильным, смелым, готовым пойти на любые жертвы, умеющим наносить и переносить удары, повиноваться приказам и отдавать приказы, обладающим хорошо развитым «расовым чувством». Самые мужественные, идеальные мужчины, по представлениям фюрера, именно те, которые находятся на острие этой борьбы и олицетворяют эти качества, то есть солдаты и политики. Мужчина-политик властвует над массой, которая отличается «женскими» чертами и, следовательно, склонна к подчинению. Так патриархатная гендерная идеология использовалась нацистским лидером для обоснования антидемократических форм политического господства.

Глава нацистской партии и государства не смог полностью остановить и повернуть вспять объективные тенденции развития общества, изменявшие традиционные представления о распределении гендерных ролей. Более того, его идеология испытала влияние модернизации. Перемены, происходившие в Германии в период закладки «гранитного фундамента» гитлеровского мировоззрения, не могли не оказать на него влияния. Фюрер, не задумываясь, рекомендовал для воспитания мужчины бокс – новый вид спорта, получивший широкое распространение в Германии только в начале XX в. Он считал недавно возникшую профессию секретаря не мужской, а именно женской. Как подходящую скорее для женщин, чем для мужчин, он рассматривал и работу учителя народной школы. Между тем учи-

тельская профессия еще не стала в основном женской, и Гитлер видел даже не результат, а только процесс роста доли женщин среди учителей. Эти отступления от партиархатных основ гитлеровской картины мира касались, однако, только его взглядов на распределение гендерных ролей, но не представлений о мужественности и женственности. Работа в народной школе считалась женской именно потому, что там якобы не требовалось развитого «мужского» интеллекта. В других случаях, когда действия женщин в «мужской» сфере нельзя было проигнорировать или запретить, нацистский вождь наделял женщин «мужскими» качествами.

#### Примечания

1. *Hitler A.* Mein Kampf. 620. Aufl. München, 1942. S. 455.
2. *Ibid.* S. 10.
3. *Siebarth W.* Hitlers Wollen. Nach Kernsätzen aus seinen Schriften und Reden. 6. Aufl. München, 1939. S. 127.
4. Der Parteitag der Ehre vom 8. bis 14. September 1936. Offizieller Bericht über den Verlauf des Reichsparteitages mit sämtlichen Kongreßreden. München, 1936. S. 167.
5. См.: *Hitler A.* *Op. cit.* S. 306–308.
6. *Ibid.* S. 224.
7. *Ibid.* S. 459.
8. Reden des Führers am Parteitag der Arbeit 1937. München, 1938. S. 77.
9. *Hitler A.* *Op. cit.* S. 491.
10. *Ibid.* S. 71.
11. *Ibid.* S. 44, 200.
12. *Пукер Г.* Застольные разговоры Гитлера. Смоленск, 1993. С. 170–171.
13. *Hitler A.* *Op. cit.* S. 384.
14. *Ibid.* S. 392.
15. *Гейден К.* Путь НСДАП. Фюрер и его партия. М., 2004. С. 261–262.
16. Reden des Führers am Parteitag der Ehre 1936. 4. Aufl. München, 1936. S. 47.
17. *Siebarth W.* *Op. cit.* S. 88.
18. *Кох-Хиллебрехт М.* Номо Гитлер: психограмма диктатора. Минск, 2003. С. 364.
19. Reden des Führers am Parteitag der Ehre. 1936. S. 58.
20. *Siebarth W.* *Op. cit.* S. 77.
21. Цит. по: *Кох-Хиллебрехт М.* Указ. соч. С. 248.
22. *Siebarth W.* *Op. cit.* S. 80.
23. *Hitler A.* *Op. cit.* S. 550.
24. *Hitler A.* *Op. cit.* S. 611.
25. Die Reden Hitlers am Reichsparteitag 1933. München, 1934. S. 30.
26. *Diehl G.* Die deutsche Frau und der Nationalsozialismus. Eisenach, 1933. S. 71.
27. Der Parteitag der Ehre vom 8. bis 14. September 1936. S. 167–168.
28. *Пукер Г.* Указ. соч. С. 306–307.
29. *Schneider W.* Frauen unterm Hakenkreuz. Hamburg, 2001. S. 75.
30. *Думпих О.* Двенадцать лет с Гитлером. Воспоминания имперского руководителя прессы. 1933–1945. М., 2007. С. 143.
31. *Пукер Г.* Указ. соч. С. 202–203.
32. *Siebarth W.* *Op. cit.* S. 127.

33. Штрафсер О. Гитлер и я. Ростов н/Д, 1999. С. 94.
34. Hitler A. Op. cit. S. 212, 343.
35. Siebarth W. Op. cit. S. 135.
36. См.: Пукер Г. Указ. соч. С. 96–98.
37. Hitler A. Op. cit. S. 278–279.
38. См.: Ibid. S. 461–462, 474–476.
39. Пукер Г. Указ. соч. С. 63.
40. Там же. С. 101.
41. Heeresadjutant bei Hitler 1938–1943. Aufzeichnungen des Majors Engel. Hrsg. von H. von Kotze. Stuttgart, 1974. S. 51.
42. Siebarth W. Op. cit. S. 126.
43. Пукер Г. Указ. соч. С. 227.
44. Там же. С. 262.
45. Hitler A. Op. cit. S. 275–276.
46. Siebarth W. Op. cit. S. 122.
47. Hitler A. Op. cit. S. 346.
48. Ibid. S. 357.
49. Пукер Г. Указ. соч. С. 62–63.
50. Ганфштенгль Э. Гитлер. Утраченные годы. Воспоминания сподвижника фюрера. 1927–1944. М., 2007. С. 79.
51. Цит. по: Кох-Хиллебрехт М. Указ. соч. С. 242.
52. Hitler A. Op. cit. S. 457–458.
53. Reden des Führers am Parteitag der Ehre. 1936. S. 50–51.
54. Цит. по: Кох-Хиллебрехт М. Указ. соч. С. 312.
55. Пукер Г. Указ. соч. С. 94.

УДК 94(470.342):27-87

А. А. Машковцев

### ПОЛИТИКА ВЯТСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ В ОТНОШЕНИИ СЕКТАНТОВ-СКОПЦОВ в 50–70-х гг. XIX в.

В статье рассмотрены взаимоотношения властных структур Вятской губернии с представителями такой сектантской организации, как скопцы. Автор проанализировал формы осуществления конфессиональной политики в отношении скопцов, а также степень их эффективности.

The author examines in this article the interrelations between the local authorities of the Vyatka province and scorpys (a sect practicing castration). He analyses the forms of confessional policy concerning this sect and gives evaluation of its efficiency.

*Ключевые слова:* конфессиональная политика, скопцы, администрация Вятской губернии, репрессии.

*Keywords:* confessional policy, scorpys, Vyatka province administration, repression.

В настоящее время в мире существует большое количество так называемых «тоталитарных сект», деятельность которых носит ярко выраженный деструктивный характер. Используя различные методы воздействия, сектанты вовлекают в свои

организации значительное число людей, при этом полностью подчиняют их себе. Попав в тоталитарную секту, люди передают ей всё своё имущество и зачастую вовлекаются в различные виды преступной деятельности (например, наркоторговля). Кроме того, они прекращают контакты с внешним миром, включая родных и близких. Любые попытки выйти из подобной организации или ослушаться её лидеров, как правило, жёстко пресекаются. Полностью подчинив новообращенных своей воле, руководители некоторых сект открыто подталкивают своих адептов к совершению насилия как в отношении себя, так и в отношении других. Примером может служить газовая атака в токийском метро, организованная членами секты «Аум Синрикё», или массовые самоубийства сектантов в США и Гайане.

Тоталитарные секты активно действуют и на территории современной России. Иногда они представляют собой филиалы зарубежных религиозных организаций, но чаще всего создаются местными самозванными «пророками» и «мессиями». Достаточно вспомнить известное «Белое братство», активно действовавшее в первой половине 90-х гг. XX в. в России, на Украине и ряде других стран СНГ. К счастью, в новейшей истории России ещё не было случаев массовых суицидов сектантов, однако примеров индивидуальных самоубийств на почве религиозной экзальтации можно приводить достаточно много. Кроме того, как и в других странах, деятельность тоталитарных сект в России сопровождается такими негативными социальными явлениями, как разрушение семей, рост наркомании, бродяжничества и пр.

Однако вряд ли правомерно говорить, что тоталитарные секты являются исключительно детищем XX в. В предшествующие исторические эпохи в различных регионах планеты существовала масса религиозных организаций, чья внутренняя структура, догматика и обрядовая практика были удивительно схожи с современными тоталитарными сектами. В дореволюционной России самой известной конфессиональной группой такого рода была секта скопцов.

Скопцы относятся к такому особому русскому религиозному течению, как духовное христианство. Представителями данного направления являются также христоверы (хлысты), духоборы и молокане. Возникновение духовного христианства, как и старообрядчества, стало своеобразной реакцией общества на те социально-экономические, политические и духовные процессы, которые проходили в России в середине – второй половине XVII в. Окончательное юридическое оформление крепостного права, усиление феодальной эксплуатации, диктат официальной церкви – всё это вызывало резкое неприятие значительной части населения страны. Оно вы-

разилось не только в активных формах протеста (крестьянская война С. Т. Разина и многочисленные бунты), но и в пассивном сопротивлении, принявшем религиозный характер. Здесь ярким примером является раскол в Русской православной церкви и возникновение староверия. Однако если основные старообрядческие течения, сохранив дониконовскую обрядность, догматически всё же остались в рамках православия, то духовные христиане сразу же выделились из него, создав довольно специфические религиозные доктрины.

Первой конфессиональной группой духовных христиан стала хлыстовщина, которая возникла почти одновременно со староверием во второй половине XVII в. Впоследствии от хлыстов стали отпочковываться другие течения, в частности скопчество. Основателем данной секты являлся беглый крестьянин Кондратий Селиванов. Нищенствуя и бродяжничая, он оказался в селе Богдановка Орловской губернии, где существовала крупная община хлыстов, возглавляемая самозваной «богородицей» Акулиной Ивановной. Увлёкшись идеями хлыстов, К. Селиванов примкнул к их общине, однако со временем он глубоко разочаровался в новой вере. Его неприятие вызывала не столько догматика хлыстов, сколько их образ жизни. Дело в том, что общины хлыстов отличались весьма свободными нравами, когда жившие вместе мужчины и женщины вступали между собой в беспорядочные половые связи. То же самое иногда происходило даже в ходе коллективных молений (так называемых «радений»), когда хлысты дикими танцами и самобичеванием доводили себя до иступлённого состояния [1].

Однако неприятие хлыстовского разврата подтолкнуло Селиванова к ещё более чудовищной идее. Он заявил о том, что единственным способом спасения души является борьба со всеми страстями, в первую очередь с плотским влечением. Победа над последним может быть достигнута лишь при помощи оскпления, то есть кастрации. Для обоснования подобной мысли он обратился к Библии, взяв оттуда отдельные цитаты, которые имели метафорическое значение или двоякую трактовку. Селиванов и его последующие сторонники чаще всего приводили новозаветные изречения, взятые из Евангелия от Матфея: «А я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с ней в сердце своём. Если же правый глаз соблазняет тебя, вырви его и брось от себя, и если правая твоя рука соблазняет тебя, отсеки её и брось от себя. Ибо лучше для тебя, чтобы погиб один из членов твоих, а не всё тело было ввержено в геенну» [2].

В результате у скопцов возник такой варварский ритуал, как «огненное крещение». Вступав-

ший в секту человек получал так называемую «малую печать», когда ему оперативно удаляли семенные железы. Самые фанатичные и экзальтированные сектанты решались на ещё более опасную операцию по полному удалению половых органов («большая (или царская) печать»), а иногда вырезали у себя грудные мышцы и другие части тела [3]. Естественно, что подобные операции проводились не профессиональными хирургами, а самими сектантами, в лучшем случае владевшими некоторыми ветеринарными и зоотехническими навыками (кастрация скота). Оскпление часто совершалось в антисанитарных условиях и при отсутствии анестезии, что приводило к серьёзным осложнениям и даже смерти людей.

Несмотря на изуверский характер скопческих ритуалов, секта сразу же нашла немало сторонников. Первоначально она пополнялась за счёт хлыстов, но в последующем в неё стали вовлекаться и бывшие адепты Русской православной церкви. В силу закрытости секты нет точной статистики относительно численности её приверженцев, однако, по мнению известного исследователя духовного христианства И. А. Малаховой, в начале 20-х гг. XIX в. лишь в одной Москве насчитывалось около тысячи скопцов [4]. При этом не нужно думать, что это были исключительно люмпенизированные изгои. В годы правления Александра I, проводившего либеральную конфессиональную политику, скопцами стали московские купцы Жигарёвы и Тимофеевы. В Петербурге скопческие общины возникли в домах купцов Кострова, Артамонова, Васильева, братьев Ненастьевых и др. [5] Характерной социальной особенностью скопчества было то, что в нём очень сильно был представлен буржуазный элемент (купцы, богатые мещане, зажиточные крестьяне и пр.). Отчасти это было связано с доктринальными положениями скопчества, напоминающими протестантскую трудовую этику. Кроме того, общины скопцов (так называемые «корабли») отличались корпоративностью и сплочённостью. Именно это обстоятельство до начала репрессивной политики Николая I привлекало в ряды секты значительное число людей. Вступление в секту, несмотря на приобретение физической неполноценности, открывало для новообращённых широкие экономические перспективы или, по крайней мере, позволяло надеяться на улучшение жизненного уровня. Руководители скопцов или наиболее богатые члены организации выдавали новообращённым единовременные пособия, оказывали содействием в организации собственного дела, предоставляли беспроцентные кредиты. После издания Александром I указа о «вольных хлебопашцах» 1803 г. они выкупали у помещиков обратившихся в их веру крепостных

крестьян. Быстрому обогащению скопцов способствовал их аскетический образ жизни, а также отсутствие расходов на содержание семьи. Выдающийся советский религиовед Н. М. Никольский, сравнивая скопчество и старообрядчество, писал: «По существу, социальная роль скопчества оказалась аналогичной социальной роли федосеевщины или, в широких размерах, рогожской поповщины. Но средство, с помощью которого скопчество свою роль выполняло, выходило из ряда вон и создавало особенно крепкие узы. Немудрено, что процесс накопления в среде скопчества пошёл необычайно быстро. То, на что рогожцам понадобилось целое столетие, скопцы проделали в какие-нибудь 25 лет: в 1774 г. Селиванова били батогами за первые оскопления, а в 1802 г. он уже поучал в беседе Александра I... Бог и пророк, не признанный хлыстами, он стал богом и пророком капиталистов, раскинувших свои операции, теперь уже не только торгово-промышленного, но также биржевого и ростовщического характера, по всей России» [6].

Мы уже отмечали, что император Александр I, склонный к мистицизму, вплоть до начала 20-х гг. XIX в. проводил в отношении скопцов весьма либеральную политику, закрывая глаза даже на их варварские обряды. Почти полная безнаказанность способствовала быстрому распространению скопчества в губерниях европейской части России. Скопческие «корабли» возникли на промышленных предприятиях Тульской и Тамбовской губерний, а также во многих крупных городах по Волге (Кострома, Нижний Новгород, Казань, Саратов, Самара). Из Среднего Поволжья скопчество стало проникать в соседние регионы, включая Вятско-Камский край.

Первая скопческая община появилась в Вятской губернии приблизительно в 10-х гг. XIX в. По мнению протоиерея сарапульского Вознесенского собора Павла Анисимова, её основателем был бывший крепостной крестьянин помещицы Голохвастовой Григорий Иванов [7]. Он являлся уроженцем деревни Савиной Мещёрского уезда Калужской губернии. Сектантским вероучением Г. Иванов увлёкся на родине, познакомившись с крепостными князя Голицына. Уже в 1801 г. он вошёл в состав организации, будучи оскопленным крестьянином Ф. Филатовым. Вскоре Иванова отдали в рекруты, но даже в армии он не прекращал контактов с единоверцами. Дослужившись до унтер-офицера, Г. Иванов по инвалидности вышел в отставку, однако не стал возвращаться в Калужскую губернию, а поселился в Ижевском заводе Сарапульского уезда Вятской губернии. Именно отсюда он начал свою проповедническую деятельность, в частности попытался увлечь сектантскими идеями унтер-шихтмейстера Ижевского оружейного завода Сидора Оже-

ганова. Однако никаких заметных результатов сектант здесь не добился и был вынужден перебраться в уездный центр. В Сарапуле Г. Иванов выстроил огромный дом, который, по словам уже упомянутого протоиерея Павла Анисимова, был «не по его солдатскому состоянию» [8]. Этот особняк стал первым скопческим «кораблём» в крае, где регулярно проводились радения и находили приют немощные сектанты.

Деятельность Г. Иванова в Сарапуле оказалась более эффективной, чем в Ижевске. Ему удалось увлечь скопческими идеями нескольких сарапульских мещан, в частности Михаила Попова, Андрея Мартынова, Семёна Короткова и других. При этом сектант действовал крайне осторожно, стараясь не привлекать внимания местной полиции и православного духовенства. Он никогда не ставил перед собой задачи массового обращения в свою веру, прекрасно понимая, что подобный прозелитизм не останется незамеченным властями и церковью. Проповедь Иванова носила персонифицированный характер и была обращена к конкретным людям. Почти всегда объектами его пропаганды являлись состоятельные мещане и купцы, а также зажиточные крестьяне ряда сёл Сарапульского уезда.

Таким образом, скопчество появилось на территории Вятской губернии в начале XIX в., то есть спустя примерно 30 лет после создания самой секты. Первая скопческая община возникла в Сарапуле, который с этого момента стал центром распространения сектантского вероучения по территории края. Впрочем, сразу оговоримся, что в отличие от староверия или молоканства скопчество в рассматриваемом регионе не стало массовым явлением. Более того, географически оно не вышло за пределы современной Удмуртии, а все крупнейшие скопческие «корабли» располагались на территории именно Сарапульского уезда.

Уже в начале 20-х гг. XIX в. «золотое время» скопчества закончилось. Сильное раздражение Александра I вызвали попытки скопцов вмешиваться в важные политические вопросы, используя в качестве лобби некоторых представителей придворной аристократии, вовлечённых в секту (например, камергера Еянского) [9]. Действиями скопцов были возмущены и представители генералитета, поскольку в 1818–1819 гг. началась усиленная пропаганда сектантского вероучения в армии, что привело к нескольким случаям массового оскопления солдат (в частности, в Егерском полку столичного гарнизона). Последней каплей, переполнившей чашу терпения властей, стало известие об оскоплении двух племянников петербургского генерал-губернатора М. А. Милорадовича. В 1820 г. основатель секты и земной «бог» скопцов Кондратий Селива-



нов был арестован и отправлен в монастырь в Суздаль, где и умер в 1832 г. [10] Арестам и ссылке подверглись и другие вожди секты. Однако по-настоящему чёрные времена для скопцов наступили с приходом к власти Николая I.

Новый государь, в отличие от своего старшего брата, был чужд всякого мистицизма и не пытался заигрывать с различными сектантами. Будучи убеждённым сторонником официальной церкви, он негативно относился ко всем её противникам, в первую очередь к старообрядцам и духовным христианам. Неприятие царём староверия и сектантства было вызвано и тем, что он считал религиозных диссидентов силой, оппозиционной самодержавию. В результате положение почти всех инославных христиан в николаевской России заметно ухудшилось, но в особо тяжёлом положении оказались скопцы. Н. М. Никольский писал: «Правительство Николая I начало против скопчества целый поход, завершившийся в 1834 г. объявлением скопчества особо вредной сектой. В 1842 г. за оскотление была назначена каторга, и эта мера наказания сохранялась в уголовном кодексе до конца империи» [11].

Уже в начале правления Николая I были разгромлены не только петербургская и московская организации скопцов, но и многие провинциальные «корабли», включая сарапульский. В 1829 г. местная полиция арестовала Григория Иванова, ликвидировав находившуюся в его доме сектантскую молельню. Иванова вскоре сослали на каторгу, а его ближайшего помощника, мещанина Григория Зылёва, отдали под надзор настоятеля Успенского Трифонова монастыря [12]. Все остальные подозреваемые, проходившие по данному делу, заявили о своей полной приверженности православию и были отпущены на свободу. С этого момента и вплоть до конца 40-х гг. XIX в. о деятельности скопцов на территории края почти ничего не было слышно. Между тем скопчество никуда не исчезло, а лишь глубоко законспирировалось. В отличие от старообрядцев и других духовных христиан, скопцы никогда открыто не заявляли о своих истинных религиозных убеждениях. Для того чтобы избежать разоблачения и сурового уголовного наказания, сектанты вели себя как глубоко православные верующие: посещали богослужения, ходили на причастие и на исповедь, носили нательные кресты. Многие состоятельные скопцы жертвовали большие деньги на постройку православных храмов, открытие церковно-приходских школ и прочие богоугодные дела. Поэтому, когда полиция обнаруживала скопческие радения, то местные священнослужители с изумлением обнаруживали среди их участников некоторых своих прилежных прихожан.

Итак, в начале 50-х гг. XIX в. основная масса вятских скопцов по-прежнему проживала в Сарапульском уезде. Наибольшее распространение скопчества именно на юго-востоке Вятского края объясняется несколькими причинами. Во-первых, здесь оказалась довольно благоприятная социальная среда. Мы уже отмечали, что скопчество наиболее быстро распространялось среди лиц, занимавшихся предпринимательством. Через Сарапул проходил важный почтовый тракт и протекала такая крупная река, как Кама, которые соединяли Урал и Среднее Поволжье. Сарапульские купцы монополично контролировали поставки продовольствия на Ижевский и Воткинский заводы, а также снабжали хлебом прилегающие районы Пермской губернии, в первую очередь Чердынский и Соликамский уезды [13]. Помимо купечества, здесь проживало большое количество зажиточных крестьян, также активно занимавшихся предпринимательством. Профессор М. В. Гришкина пишет: «Проявляя необычайную гибкость, способность к выживанию, не брезгуя ничем – от ростовщичества и неэквивалентной торговли до скупки земледельческой продукции небольшими партиями, зажиточные крестьяне наращивали капиталы, а затем стремились порвать с породившей их средой, бесправие которой становилось препятствием для дальнейшего развёртывания предпринимательской деятельности» [14].

Вторая важная причина распространения скопчества на территории Сарапульского уезда – наличие здесь большого числа старообрядцев. Жители данного района довольно рано познакомились с религиозным диссидентством, оппозиционным синодальной церкви, поэтому оказались готовы к восприятию других религиозных концепций, уже явно выходящих за рамки православия. Не случайно, что ассессор Вятского губернского правления Кабалеров, курировавший следствие по делу скопцов, обращал внимание губернатора на «склонность значительной части населения Сарапульского уезда к отпадению в раскол» [15].

Наконец, ещё одна причина распространения скопчества на юго-востоке Вятской губернии – это географическая близость региона к таким крупным центрам распространения данной секты, как Среднее Поволжье (в первую очередь, Казань) и Урал. Открытие регулярного пароходства на Каме привело к расширению контактов сарапульских сектантов с единоверцами из соседних регионов и распространению здесь скопческой литературы [16].

В 50–70-х гг. XIX в. скопцы проживали в крупнейших населённых пунктах Сарапульского уезда – это сам Сарапул, а также Ижевский и Воткинский заводы [17]. Помимо этого сек-

танты жили и в нескольких сельских населённых пунктах, в частности в деревнях Заборье, Шевырялово, в починке Чуважайка и пр. [18] По понятным причинам установить точную численность скопцов не представляется возможным, но в любом случае она была крайне незначительна. Даже в начале XX в., по оценке миссионера Н. Тихвинского, общее количество хлыстов и скопцов в крае не превышало 500 человек [19], из них около 60 человек относились к хлыстам [20].

Рассматриваемый хронологический период являлся временем наиболее жёсткой борьбы властей со скопчеством. Начатая в годы правления Николая I, она продолжилась в царствование его сына. При этом Александр II, известный великими реформами 60–70-х гг. XIX в., проводил в отношении скопцов такую же репрессивную политику, что и его отец. Поэтому, несмотря на смену исторических эпох, в конфессиональном курсе двух этих императоров сложно выделить какие-то различия.

Местные власти, руководствуясь указаниями Святейшего Синода, МВД и III отделения, проводили постоянную работу, направленную на выявление и разгром скопческих общин. Сделать это было очень сложно из-за глубокой конспирации скопцов, тем не менее, благодаря помощи приходского духовенства и части местных жителей, полиции удалось обнаружить некоторые сектантские «корабли».

В мае 1849 г. началось одно из самых громких скопческих дел того периода, которое имело широкий общественный резонанс и привлекло внимание самого императора Николая I. Жительница деревни Шевырялово Акулина Русинова, явившись на исповедь к сарапульскому протоиерею П. Анисимову, рассказала о том, как её соседки и родственницы Елена и Екатерина Русиновы уговорили её прийти на собрание скопцов и поучаствовать в их радениях. Узнав об этом, протоиерей убедил девушку в необходимости явиться в полицию, что та и сделала 2 мая 1849 г. [21] Однако местные правоохранительные органы поначалу проявили крайнюю медлительность, поэтому потребовалось вмешательство вятского епископа Неофита, чтобы сдвинуть дело с мёртвой точки. В результате была создана специальная следственная комиссия, руководителем которой стал ассессор Вятского губернского правления Кабалеров [22].

В сентябре 1849 г. полиция арестовала 11 подозреваемых, 6 из которых были женщинами. Их возраст варьировался от 15 до 40 лет. По социальной принадлежности все они являлись крестьянами деревень Шевырялово и Заборье, при этом крестьянами весьма зажиточными. Так, самый старший из задержанных мужчин, Дементий Ки-

рьянов, занимался торговлей и имел наёмного работника.

Все арестованные категорически отрицали свою принадлежность к скопческой секте, заявив, что Акулина Русинова оговорила их из-за личной неприязни. Для того чтобы окончательно убедиться в правдивости слов девушки, сектантов доставили в Сарапульскую городскую больницу, где подвергли принудительному медицинскому освидетельствованию. Оно показало, что 10 из 11 задержанных оказались оскоплёнными, при этом у женщин были отрезаны груди [23]. После разоблачения все сектанты, за исключением тяжелобольной Федоры Кирьяновой, были посажены в Сарапульский тюремный замок [24].

На допросах сектанты заявили, что «оскопили сами себя для спасения душевного, руководствуясь словами евангелиста Матфея, в 19 главе написанными» [25]. Здесь имеется в виду одна из библейских строк, фактически ставшая основой скопческого учения: «Есть скопцы, которые из чрева материнского родились так; и есть скопцы, которые оскоплены от людей; и есть скопцы, которые сделали сами себя скопцами для Царства Небесного. Кто может вместить, да вместит» [26]. Сектанты понимали это изречение буквально, хотя православные богословы (например, Е. А. Розенков) считают, что трактовать его необходимо лишь в переносном значении, то есть так, как это понимал и сам святой Матфей, описывая духовную и физическую чистоту Иисуса Христа [27].

Сарапульские скопцы утверждали, что не занимались пропагандой своего вероучения, а все члены секты решались на оскотление добровольно и без всякого принуждения. Однако вряд ли это заявление полностью соответствовало действительности, поскольку отдельные сектанты находились в различных формах зависимости от своих вождей: несовершеннолетние дети подчинялись родителям, наёмные работники – хозяевам и пр. В исключительных случаях имело место и прямое физическое насилие. 30 июня 1849 г. священник села Исенбаево Иоанн Домрачев был приглашён в починок Чуважайку к тяжелобольному отставному рядовому Семёну Коробейникову. Тот признался, что во время праздника Петра и Павла был в гостях у знакомого крестьянина Лариона Замаараева, где выпил очень много спиртного. Проснувшись утром, Коробейников с ужасом обнаружил своё оскотление, однако не только не заявил об этом в полицию, но и не обратился к доктору. Лишь после того, как начались осложнения, он решил исповедаться у священника, что и привело к случайному открытию данного преступления [28]. Однако, поскольку в момент его совершения С. Коробейников находился в бессознательном состоянии, следствие так и не смогло установить виновных.

В то же время полиция довольно быстро выявила связи скопцов деревни Шевырялово с единоверцами из других населённых пунктов Сарапульского уезда. В результате было обнаружено ещё несколько довольно крупных групп скопцов, живших в Сарапуле, Ижевске и Воткинске.

Социальный состав сарапульской общины скопцов заметно отличался от ижевской и воткинской. В уездном центре она по-прежнему состояла преимущественно из купцов и мещан: её лидером являлся купец третьей гильдии Афанасий Варачев, а самыми активными членами – мещане Коротковы и Попковы [29]. Что же касается Ижевского и Воткинского заводов, то там основную массу сектантов составляли работники местных промышленных предприятий. Так, в Ижевске наиболее уважаемыми и авторитетными членами общины были мастеровые Евдоким Назаров, Иван Лузев и Пётр Евдокимов. Впрочем, лидером ижевских сектантов являлся отставной унтер-офицер Симон Симонов, который также занимался торговлей [30].

Информация об обнаружении скопческих «кораблей» была немедленно доведена местными властями до сведения центральных органов. При этом министр внутренних дел доложил об этом самому императору Николаю I, взявшему дело под личный контроль. 21 марта 1850 г. вятский губернатор получил секретный циркуляр главы МВД, предварительного согласованный с царём. Содержавшееся в нём распоряжение относительно сарапульских скопцов настолько необычно, что мы позволим себе процитировать крупный фрагмент из данного документа: «При значительном развитии в последнее время в некоторых губерниях империи скопческой ереси была усмотрена необходимость, независимо от предписанных законом мер взыскания в отношении последователей вредного учения, прибегнуть к влиянию нравственных средств, могущих предотвратить увлечение в сие пагубное заблуждение. Лучшее из таковых средств состоит в том, чтобы оскопившихся представить публично в смешном виде, вполне заслуживаемом их нелепым самоизуродованием. Вследствие сего, по Высочайшему Её Императорского Величества повелению, предлагаю вашему превосходительству всех вновь открытых в Сарапульском уезде Вятской губернии скопцов... отправить в те местности, к которым они принадлежат и там, как отъявленных безумцев, которые сами себя выбросили из числа мужчин, водить перед народом в женском крестьянском платье и дурацких шапках» [31]. Далее в распоряжении отмечалось, что подобная мера была апробирована в Орловской губернии и имела очень сильный эффект: «Общее впечатление, произведённое на народ, обнаруживалось всюду громким и единодушным смехом над

скопцами. Крестьянки одной из деревень пели при этом свадебные песни с язвительным применением их к скопцам. Дети с криком и свистом забегали вперёд скопцов, бросая в них грязью и всячески издеваясь над ними. Родственники одного скопца, в то время как его проводили мимо их двора, плакали от стыда, а дед другого скопца, выйдя из толпы народной, горько укорял внука, что он нанёс такое посрамление всему своему роду, причём добавил, что он через оскопление себя продал душу чёрту» [32]. Документ заканчивался предписанием в кратчайшие сроки провести аналогичную публичную акцию в отношении сарапульских скопцов, а о её результатах немедленно доложить лично министру внутренних дел, который в свою очередь должен был отчитаться перед императором.

Реализация предписания возлагалась на уже упомянутого асессора Вятского губернского правления Кабалерова, которому обязаны были оказывать всяческое содействие уездные органы власти [33]. Сама акция была проведена Кабалеровым 21 мая 1850 г. в присутствии православного духовенства и представителя Вятской удельной конторы, поскольку часть сектантов относилась к удельным крестьянам. Скопцов, доставленных из Сарапульской тюрьмы, одели в женские платья и в таком виде провели через их родные деревни – Шевырялово и Заборье. Сам Кабалеров, а также помогавший ему сарапульский земский исправник, в своих рапортах вятскому губернатору А. И. Серееде признают, что первоначальная реакция местных жителей была вовсе не той, на которую рассчитывали в Петербурге. «Осмелюсь уверить ваше превосходительство, что выдвинутая цель была достигнута в такой степени, в какой только её можно достигнуть среди народа, расположенного к расколу, характера сурового и больше угрюмого, чем весёлого нрава. Крестьяне, привыкшие считать посрамлением подобное преобразование мужчины, вначале были просто поражены увиденным», – писал сарапульский исправник [34]. Сходную реакцию односельчан сектантов описал и асессор Кабалеров: «21 мая в деревне Шевыряловой, после предварительного объявления собранным жителям императорской воли, выведены были вслед за этим на показ скопцы в предписанных нарядах. Общее впечатление, произведённое их видом на народ, несмотря на сделанное предупреждение и наше старание возбудить весёлость и насмешку, выразилось первоначально в одном лишь крайнем изумлении. Крестьяне были поражены позором, которому были преданы оскопившие себя. Выставление их, официальным образом, на публичное осмеяние с проводом по всему селению в женских нарядах чрезвычайно сильно подействовали на про-

стой народ. Не осталось ни одного крестьянина, который при виде переодетых скопцов не выразил бы изумления. Женщины крестились и творили молитву» [35].

Всё это никак не вписывалось в рамки того сценария, который был подготовлен Кабалеровым на основе полученных из МВД инструкций. Ему, а также земскому исправнику понадобилось немало усилий для того, чтобы вовлечь местных жителей в публичное унижение сектантов. Ассесор писал: «Мало-помалу подставленные, по моему распоряжению, люди из других деревень, возбудили в народе общую весёлость. Усмешки появились на всех лицах и в толпе слышались колкие и язвительные насмешки. Некоторые из крестьян просили дозволения провести по деревне вместе со скопцами жившую здесь слабоумную бабу, но баба эта при виде скопцов испугалась и ушла. Общую весёлость усилил проезжавший мимо деревни вояк, который при виде наряда скопцов и выкриках к нему народа: “Смотри, кереметь (злой дух. – А. М.) идёт!”, со страху очень быстро уехал» [36].

После проведения рассмотренной акции скопцов вновь отправили в тюремный замок, где они просидели ещё больше года. В 1851 г. Сарапульский уездный суд на основании статей 206 и 211 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных приговорил большинство сектантов каторжным работам. После такого разгрома оставшиеся на свободе скопцы ушли в глубокое подполье, стараясь не привлекать к себе внимания правоохранительных органов. В течение последующих 15 лет сарапульские скопцы практически никак себя не проявляли, поэтому в последние годы царствования Николая I, а также в начале правления Александра II в Вятской губернии не было громких «скопческих» процессов.

Таким образом, эффективность антископческих мероприятий правительства Николая I вполне очевидна. Это признают и многие советские историки, в частности Н. М. Никольский: «Первое время скопчество ещё боролось против сыпавшихся на него ударов, но его ослабление шло неудержимым темпом, и с 60-х гг. XIX в. оно перестаёт быть массовым и жизнеспособным явлением. Оно становится уделом отдельных групп фанатиков-изуверов, процессы над которыми ещё изредка напоминают о его существовании» [37]. Однако неизбежно встаёт вопрос о методах достижения данного результата. И если применении жёсткого уголовного наказания в отношении сектантов, занимавшихся членовредительством, ещё можно признать обоснованным, то вряд ли правомерно оправдывать акции, аналогичные той, что была проведена в сарапульской деревне Шевырялово. Несмотря на тоталитарный

характер скопческой секты, использование в отношении её членов методов публичного унижения (переодевание в женскую одежду, натравливание односельчан и пр.) не самым лучшим образом характеризует власть, давшую санкцию на их применение.

В годы царствования Александра II борьба со скопцами продолжилась, однако она уже не имела такого размаха, что при Николае I. Это было связано не с либерализацией конфессиональной политики нового императора, а с тем, что скопчество уже не было заметным религиозным явлением и не представляло никакой угрозы ни для Русской православной церкви, ни для светской власти. Великие реформы Александра II дали мощный импульс развитию капитализма в России, при этом власть стала более внимательно относиться к интересам предпринимательского класса. В силу этого часть русской буржуазии, вовлечённая в секту, окончательно отошла от скопцов. Мелкие группы сектантов продолжали действовать в мещанской и крестьянской среде, но они были не жизнеспособны и, как правило, не возрождались после их разгрома полицией.

В Вятской губернии власти провели ряд антисектантских акций в 70-х гг. XIX в. Они стали ответом правоохранительных органов на некоторое оживление деятельности сарапульских скопцов, которым удалось вовлечь в секту ряд новых членов. Так, в ночь на 4 июня 1872 г. полиция задержала 19 участников скопческого радения в деревне Малый Яган [38]. Всего же в молельне собралось до 30 человек, но часть из них под покровом ночи успела скрыться в находившемся рядом лесном массиве. Среди задержанных оказались не только местные крестьяне, но и жители Ижевского и Воткинского заводов [39]. Благодаря проведению дальнейших следственных мероприятий полиция обнаружила группу воткинских скопцов, которая почти не пострадала от репрессий николаевской эпохи [40].

Периодически вятской полиции удавалось арестовывать не только местных, но и пришлых сектантов, среди которых находились довольно важные фигуры в скопческой иерархии. В декабре 1871 г. малмыжская полиция поймала бежавшего из Восточной Сибири скопца Прокопия Холопова [41]. Это был достаточно молодой человек (30 лет), являвшийся уроженцем Моршанского уезда Тамбовской губернии. Оставшись в 7 лет без родителей, Прокопий был взят на воспитание его дядей – купцом и почётным гражданином Моршанска Максимом Плотичным. Тот оказался главой местного скопческого «корабля» и вынудил мальчика оскопиться, обещая завещать ему всё своё состояние. После того как

Прокопий подрост, он также стал заниматься торговлей, постоянно разъезжая по губерниям Среднего Поволжья (Нижегородская, Казанская, Саратовская и пр.). Однако предпринимательская деятельность являлась всего лишь прикрытием, позволявшим ему беспрепятственно передвигаться по стране. На самом же деле Холопов выполнял функции своеобразного сектантского почтальона, перевозя тайные послания руководителей скопческих «кораблей», благодаря чему сектантские общины этого региона могли поддерживать контакты друг с другом. Респектабельный молодой человек не вызывал никаких подозрений у полиции, и его принадлежность к секте скопцов была раскрыта совершенно случайно. Вероятно, даже оскпление не уничтожило в нём полностью мужское начало: он полюбил девушку, не принадлежавшую к скопческой секте, и даже женился на ней. Естественно, что вскоре после свадьбы жена обнаружила физическую неполноценность мужа и стала требовать развода. В результате об оскплении Холопова узнало православное духовенство, в чьём ведении находились вопросы расторжения брака, а затем и правоохранительные органы. Прокопия арестовали, но во время следствия он не выдал никого из сектантов, поверив обещаниям дяди любыми способами добиться его освобождения. Решением Тамбовской судебной палаты Холопов был сослан на поселение в Красноярский уезд Енисейской губернии, а затем переведён в Минусинский уезд, где проживали группы осуждённых скопцов [42].

В 1871 г. П. Холопову удалось бежать из Минусинска. Он успешно преодолел Сибирь и Урал, но был арестован на территории Вятской губернии. Понимая, что за побег ему грозит пожизненная каторга, Холопов заявил о готовности сотрудничать с правоохранительными органами. В обмен на облегчение своей участи он обещал выдать известных ему скопцов. Малмыжская полиция немедленно сообщила об этом в Вятку, а губернатор В. И. Чарыков доложил министру внутренних дел. Столичные власти сразу же взяли это дело под особый контроль, поскольку оно открывало возможность ликвидировать скопческие общины в Среднем Поволжье, а также в Пензенской и Тамбовской губерниях. Министерство юстиции, по согласованию с МВД, направило в Малмыж следователя по особо важным делам Реутского, который должен был получить от Холопова необходимую информацию [43].

Работа следователя с беглым сектантом принесла ощутимые плоды: на основе показаний Холопова полиция нескольких губерний осуществила аресты скопцов, в домах которых бывал Прокопий. Так, 23 февраля 1872 г. казанский сле-

дователь И. Завьялов провёл обыск в особняке местного предпринимателя Семёна Иванова. В результате было обнаружено большое количество сектантской литературы, портрет «отца» секты Кондратия Селиванова, крупная сумма денег, а также целый набор медицинских инструментов, использовавшихся при проведении операций по оскплению новообращённых. Кроме того, арестовали пензенского купца Ивана Мартынова и двух его братьев, саратовского мещанина Лариона Бекетова, нижегородского инженера Степана Неверова и других лидеров региональных скопческих общин [44]. В результате по секте, и без того ослабленной николаевскими репрессиями, был нанесён ещё один ощутимый удар. Вряд ли подобный успех был бы достигнут без вятской полиции, сумевшей не только задержать П. Холопова, но и убедить его в необходимости сотрудничества со следствием. Что касается судьбы самого сектанта, то за оказанное содействие ему значительно смягчили наказание за побег из Восточной Сибири: указом Александра II от 18 сентября 1873 г. пожизненную каторгу ему заменили на ссылку сроком 3,5 года.

Таким образом, в течение всего рассмотренного нами периода властные структуры Вятской губернии осуществляли жёсткую репрессивную политику в отношении местных скопцов. При этом они руководствовались исключительно общеперским законодательством и распоряжениями вышестоящих органов, не допуская никаких отступлений от правительственного конфессионального курса. Политика Николая I и Александра II в отношении скопцов была практически идентична, с той лишь разницей, что при Николае I наряду с уголовным преследованием сектантов применялись различные позорящие наказания. Эффективность подобного курса в Вятской губернии была достаточно высока, поскольку после разгрома основных скопческих центров в 50–70-х гг. XIX в. секта уже не проявляла заметной активности.

#### Примечания

1. См. подробнее: *Клибанов А. И.* Религиозное сектантство в прошлом и настоящем. М., 1973; *Панченко А. А.* Христовщина и скопчество: фольклор и традиционная культура русских мистических сект. М., 2002; *Федоренко Ф. И.* Секты, их вера и дела. М., 1965; *Энгельштейн Л.* Скопцы и царство небесное. М., 2002.
2. Мф. 5:28, 29, 30.
3. *Малахова И. А.* Духовные христиане. М., 1970. С. 36.
4. Там же. С. 43.
5. *Никольский Н. М.* История Русской церкви. М., 1988. С. 355.
6. Там же. С. 356.
7. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15з. Д. 251. Л. 42.

8. Тронин В. Скопчество-хлыстовщина в г. Сарапуле в начале XIX в. // Вятские епархиальные ведомости. 1900. № 2. С. 54.

9. Никольский Н. М. Указ. соч. С. 357.

10. Малахова И. А. Указ. соч. С. 43.

11. Никольский Н. М. Указ. соч. С. 365.

12. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15з. Д. 251. Л. 42.

13. История Удмуртии: конец XV – начало XX века / под ред. К. И. Куликова. Ижевск, 2004. С. 177.

14. Там же. С. 174.

15. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 73об.

16. ГАКО. Ф. 582. Оп. 37а. Д. 260. Л. 5об.

17. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 206. Л. 1–3; ГАКО. Ф. 582. Оп. 85. Д. 40. Л. 14об.

18. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 1, 72.

19. Тихвинский Н. Раскол, сектантство и православная миссия в Вятской епархии // Вятские епархиальные ведомости. 1902. № 10. С. 506.

20. Вятская епархия: историко-географическое и статистическое описание. Вятка, 1912. С. 76–77.

21. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 3.

22. ГАКО. Ф. 582. Оп. 85. Д. 40. Л. 1.

23. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 23об.

24. ГАКО. Ф. 582. Оп. 85. Д. 40. Л. 14об.

25. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 24.

26. Мф. 19:12

27. Розенков Е. А. Скопцы – ошибка тракторки // Духовный вестник высшей школы. 2007. № 1.

28. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 71. Л. 4.

29. ГАКО. Ф. 582. Оп. 85. Д. 40. Л. 4об.

30. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 206. Л. 3об.

31. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 34об.

32. Там же. Л. 35об.–36.

33. ГАКО. Ф. 582. Оп. 85. Д. 40. Л. 1.

34. ГАКО. Ф. 582. Оп. 131. Д. 63а. Л. 71.

35. Там же. Л. 74–74об.

36. Там же. Л. 75.

37. Никольский Н. М. Указ. соч. С. 365.

38. ГАКО. Ф. 237. Оп. 15м. Д. 373. Л. 1.

39. ГАКО. Ф. 582. Оп. 90. Д. 212. Л. 15–15об.

40. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 6. Л. 1.

41. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 3. Л. 8.

42. ГАКО. Ф. 582. Оп. 90. Д. 160. Л. 7об.

43. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2913. Л. 1.

44. ГАКО. Ф. 582. Оп. 90. Д. 160. Л. 7об.

УДК 94(470.342):631

Л. А. Волкова

## ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ

Земледельческая культура крестьян Вятской губернии XIX – начала XX в. представляет разнообразный комплекс хозяйственных занятий, насчитывавший до 80 наименований. Помимо основной отрасли – земледелия и животноводства, крестьяне занимались внеземледельческими промыслами и ремеслами. Выращивание овощей служило подспорьем в зерновом земледелии и выполняло второстепенную роль в хозяйстве. Аграрная культура развивалась в тесном взаимодействии традиций и новаций. Трансляция тех и других происходила практически путем и сакрально-магическими действиями.

The farming system of Vyatka province was the extent agricultural complex at the XIX – beginning XX centuries. There were basic branches – the farming and the cattle raising, while different trades and crafts were complete works for the farmers. The vegetable garden was of secondary importance in peasant's economy too. The agrarian culture was developed with the traditions-innovations cooperation and its translation was organized as practice as magic actions.

*Ключевые слова:* крестьяне, земледелие, земледельческая культура, огородничество, традиции и новации.

*Keywords:* farmers (peasants), farming, agrarian culture (farming tradition), truck farming, traditions and innovations.

Богатейшее источниковое наследие, характеризующее историю российской деревни и этнографию крестьянства, хранится в архивных фондах. Документы Российского государственного архива древних актов (РГАДА), государственного исторического архива РФ (РГИА), Российского государственного военно-исторического архива (РГВИА), Центрального государственного архива УР (ЦГА УР), Государственного архива Кировской области (ГАКО) и другие сохранили уникальные материалы, позволяющие осветить различные стороны жизнедеятельности крестьян<sup>1</sup> Вятской губернии конца XVIII – начала XX в.

Исключительно ценными для характеристики социально-экономического развития сельского хозяйства Вятской губернии являются документы РГИА. Здесь сосредоточены губернаторские отчеты и отчеты начальников губерний, регулярно составлявшиеся для Сената. В них помимо характеристики сельскохозяйственного состояния губернии в целом содержится анализ хозяйственной деятельности земледельцев разных национальностей<sup>2</sup>. Чиновники отметили наряду с общими тенденциями региональные и этнические

особенности земледелия. Так, указывалось, что в Малмыжском уезде морковь «более охотно сеют чиновники и крестьяне (здесь: русские. – А. В.), нежели инородцы»<sup>3</sup>, капусту кочанную белую выращивали «каждый поселянин, даже иноверцы»<sup>4</sup> только на свое продовольствие» [1]. Имеются интересные документы, иллюстрирующие процессы переселения русских крестьян в «иноподобные» селения, с указанием причин переселения: «недостаток земли и неудобность оной к хлебородию», «желание раздробить свои семейства во избежание рекрутской повинности», «<> извлекать выгоды свои чрез самовольное изготовление в оных для продажи лесов и лесных изделий» [2]. На основании документов выявлены особенности сельского расселения: «положение лесов определяет направление переселений внутри губернии: выходят переселенцы оттуда, где леса совсем истреблены или истощены, а селятся там, где леса тянутся почти непрерывными большими пространствами» [3]. Материалы «Камерального описания 30 губерний России», хранящиеся в архиве Санкт-Петербургского отделения Института истории, позволяют оценить уровень развития аграрной культуры. В них представлены практически исчерпывающие сведения о земледелии (структура почв, особенности агротехники и агрокультуры, состав возделываемых культур) и иных отраслях хозяйственно-бытовой деятельности (скотоводство, огородничество, промыслы и ремесла): «земледелие и скотоводство – единственный промысел крестьян сих волостей, из некоторых только отходят по паспортам в работы на Волгу», «сверх земледелия и скотоводства крестьяне некоторых селений занимаются сниманием лубьев, тканьем из оных рогож и кульев; местами: битьем шерсти, сидкою дехтю (так в документе. – А. В.), шитьем платья и кузнечной работой» [4].

Фонды РГАДА сохранили материалы Экономических примечаний Генерального межевания России, проводившегося в Вятской губернии в 1804–1835 гг. Описания ландшафтов, физико-географических условий и «производительных качеств земли», на которых возделываются «все роды хлеба», позволяют произвести социально-экономическое районирование губернии по так называемым «хлебородным районам». В первый район, названный «малопродуктивной северной полосой», входили Орловский, Слободской и северные волости Глазовского уезда. Преобладающие почвы – песчаные, кое-где каменистые и низкие, сырые торфяные. Эти земли требовали обильного удобрения и давали «жалкий урожай», на которых «родится порядочно только овес, урожай же ржи бывает не выше сам-2». Среднюю («средственную») полосу составляли песчано-глинистые и песчано-известковые почвы с

вкраплениями черноземья. Земли, которые «при усердном удобрении достаточно плодородны», «дают относительно удовлетворительные урожаи» сам-3, сам-4. «Земля здесь еще не истощена давней эксплуатацией» или «много запасных мест под расчистку». Сюда включались южные части Глазовского, Слободского, северные волости Сарапульского и Нолинский, Вятский, Котельничский уезды. В третью, «плодороднейшую», полосу были объединены Яранский, Уржумский, Малмыжский, Елабужский и Сарапульский уезды с песчано-иловатыми (жирный суглинок) и черноземными (лесные перегнойные) почвами, дающими «прекрасные урожаи» сам-4 и сам-5. Эти почвы находились вперемешку с участками песка и суглинка. Среди них – «суглинок с незначительной примесью чернозема», «суглинок и песок», «беляк с лудяком и частью супесок с мелкой галькой», «беляк с лудяком и отчасти суглинок», «суглинок и галька». Почвы не очень плодородны, но вполне пригодны для выращивания хлеба. Урожайность на таких полях колебалась от сам-2 до сам-5, при унавоживании достигала сам-9. На подсежных и залежных участках крестьяне собирали зерна сам-12 – сам-18 и даже сам-24, правда, крайне редко [5]. Наличие приведенных сведений позволяет проследить степень зависимости земледелия от природных условий.

Исключительно богатые и ценные сведения о состоянии крестьянской культуры и развитии сельского хозяйства Вятской губернии сохранились в фондах ГАКО. Документы рисуют целостную картину жизни крестьян на протяжении длительного исторического периода. Например, в фондах губернского статистического комитета (ф. 574), управления земледелия и государственных имуществ (ф. 575), ученой архивной комиссии (ф. 170), губернской землеустроительной комиссии (ф. 1254) сконцентрированы многочисленные статистические сведения о населении и населенных пунктах, орудиях труда и инвентаре, о количестве домашней птицы и скота, составе и площадях посевов на полях. Они дополняются эмоционально содержательными материалами, иллюстрирующими повседневные крестьянские заботы и обращения их в официальные органы правосудия с жалобами, прошениями, судебными тяжбами и пр. Многие документы вышеназванных архивов собирались и изучались губернскими административными чиновниками и земскими деятелями и публиковались для служебного использования и для «удовлетворения интересов читающей публики» губернии. Среди изданных трудов XIX в. особый интерес вызывают статистические и статистико-экономические обзоры. Они составлялись чиновниками и добровольными помощниками Вятского губернского

Статистического комитета, созданного в 1835 г. с целью объединить «усердных и полезных деятелей на почве <> изучения во всех любопытных подробностях нашей великой и славной России» [6]. Организаторами и действительными членами комитета служили выдающиеся общественные деятели, краеведы и чиновники губернии, среди которых – А. И. Герцен, В. А. Короваев, П. В. Алабин, Н. А. Спасский. Земский этап стал расцветом развития Статистического комитета. Земские статистические органы были относительно независимы в организационном и финансовом отношении от правительственной опеки и жесткого контроля. Статистики и их помощники усовершенствовали поселенческий способ исследования крестьянства и перешли к подворному, что обеспечило полноту и достоверность собираемых сведений. Среди прочих источниковедчески насыщенных сборников представляют интерес «Материалы по статистике Вятской губернии» по всем уездам, 12 томов которых издавались с 1886 по 1900 г. Каждый том издания, в свою очередь, разделен на две части – табличную и описательную: «Материалы для оценки земельных угодий» и «Подворная опись». Каждому уезду посвящен отдельный том, первая часть которого содержит исторические сведения о населенных пунктах уезда, характеристику развития сельского хозяйства в каждой волости, описания орудий труда, почвенно-климатическую характеристику, вторая – карты и статистические таблицы. В таблицах представлены этнодемографические, половозрастные и сословные сведения, они также информируют о величине крестьянской семьи, ее состоятельности по наличию мужских, женских, рабочих душ, наличию в хозяйстве скота («мясного» и «тяглового»), об использовании различных видов орудий труда, обеспеченности земельными, лесными и луговыми угодьями. Последний том сборника представляет собой сводные статистические сведения и аналитические выводы в целом по губернии. Над созданием этого фундаментального труда работал большой коллектив единомышленников, возглавляемый известными земскими статистиками Г. Филимоновым, Я. Вьюговым и Ф. Берсеневым. «Материалы» в основном касались сельского хозяйства и социально-экономического положения крестьян, основной части населения губернии. Статистические и нарративные сведения собирали корреспонденты на местах (грамотные крестьяне, священники, учителя, земские служащие), затем обрабатывали специалисты по сельскому хозяйству – агрономы, инструкторы по земледельческой технике, землемеры, статистики. Эти сборники по праву можно назвать наиболее удачным сводом разнообразной информации по краеведению, они и сегодня не утратили своей источниковедческой

значимости и являются самым используемым и цитируемым источником современных исследователей – историков, этнографов, статистиков, географов, краеведов.

Еще один статистический сборник был издан земством на основании материалов Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1916 г. [7] Перепись осуществлялась по девяти переписным формулярам, призванным дать всестороннюю характеристику крестьянского хозяйства начала XX в. В формулярах фиксировались практически все направления и виды деятельности сельских жителей Вятской губернии: число населения (с половозрастной дифференциацией); количество домашнего скота (с выделением крупного рогатого скота, лошадей, мелкого рогатого скота и свиней); структура и размеры посевных площадей и иных сельскохозяйственных угодий; состав и урожайность возделываемых культур; распределение крестьянских хозяйств по наличию работников-мужчин, по числу рабочих лошадей, по количеству голов крупного рогатого скота. Сведения этих формуляров затем систематизировались в единых волостных сводках. Составители итоговых сводок не пропустили практически ни один населенный пункт губернии, названия которых в местной истории сегодня утрачены. Если вспомнить, что Вятская губерния на протяжении длительного исторического времени формировалась как аграрная, то можно предположить, что материалы переписи 1916 г. представляют собой, по сути, энциклопедию жизни земледельцев начала XX в., а также позволяют проследить воздействие социальных и политических катаклизмов на крестьянство. Документы показывают, например, что Первая мировая война, в которую Россия вступила в 1914 г., мобилизовала почти половину крестьянского мужского населения самого трудоспособного возраста (около 16 млн чел.). Если в 1912 г. в губернии хозяйств без работников-мужчин насчитывалось около 46 тыс., то спустя четыре года их стало более 161 тыс. В первый месяц войны только по Глазовскому уезду в армию было призвано 10627 нижних чинов и 5940 ратников ополчения. С каждым годом эти цифры возрастали в геометрической прогрессии. Для нужд войны государство изъяло огромное количество тягловой силы. Только по обязательным поставкам 1915 г. было реквизировано 11,4 тыс. лошадей. В результате, по данным переписи, сократилось число дворов с 2, 3 и более лошадьми, почти на 20 тыс. увеличилось количество хозяйств с 1 лошастью, а число безлошадных увеличилось на 8 тыс. В 1916 г. в Вятской губернии 58,7% дворов обходились одной лошастью, а 18% крестьянских хозяйств были безлошадными [8].



В отечественной историографии досоветского периода особую группу источников по истории и этнографии крестьянства представляют сельскохозяйственные описания губернии и статистические ежегодники, над выпуском которых в разное время работали статистики Н. Н. Романов, П. А. Голубев и агроном А. А. Новиков. Это были земские чиновники, глубоко заинтересованные в улучшении материального благосостояния народа, в подъеме его аграрной культуры. Наблюдая за ежедневным сельскохозяйственным трудом, они умели видеть лучшие его проявления, старались сделать их доступными для всего сельского населения губернии. Призывая губернские службы способствовать развитию агрокультуры введением общего, сельскохозяйственного и технического образования, Н. Романов писал: «весьма желательно, чтобы не нужда, а другой сильнейший рычаг вывел вотское и русское население <> из нынешнего <> застоя» [9]. А. Новиков, оценивая сельскохозяйственную деятельность губернского земства, отмечал, что «всякие советы и рекомендации крестьянам» со стороны специалистов не будут находить отклика до тех пор, пока последние не убедятся в «несомненно благоприятных результатах» нововведений. «Крестьянина может убедить только факт, слову он не верит». Аграрную культуру необходимо совершенствовать с учетом местных природно-географических, производственных и бытовых особенностей. В одной местности кардинальным решением будет «травосеяние, в другом – улучшение естественных лугов, в третьем – лесоразведение, в четвертом – надлежащая обработка почвы, в пятом – рациональная постановка дела удобрения» [10].

Задача активизации внедрения новационных тенденций в крестьянском хозяйстве особенно остро встала перед земством Вятской губернии в конце XIX – первой четверти XX в. в связи с ухудшением «экономического быта крестьян». Земские деятели отмечали: «экономическое положение губернии быстро ухудшается, урожаи делаются год от года хуже (особенно масштабными и губительными оказались неурожаи 1891–1892 и 1898–1899 гг. – А. В.), <> убивая в мужике всякую энергию, необходимую для развития всякой культуры» [11]. Архивные документы во множестве сохранили сведения о формах, методах, проблемах и результатах земской деятельности в реформировании крестьянской экономики, а также материалы, позволяющие оценить степень их востребованности крестьянами. Практическими направлениями работы были признаны: образование и культурно-просветительская работа; демонстрация положительного опыта и усовершенствованных орудий труда; оказание материальной поддержки крестьянам-экспериментаторам. Земская аграрная ини-

циатива, зародившись в 1890-е гг., активизировалась в 1910-е гг. и была ориентирована прежде всего на коллективные формы сотрудничества с крестьянским миром. К сожалению, усилия земства оказались малоуспешными среди нерусских крестьян. Они оказались не готовыми к решительным изменениям традиционной культуры жизнедеятельности по нескольким весьма важным обстоятельствам. Во-первых, мало востребованной оказалась информационная пропаганда, осуществляемая на русском языке (распространение книг, журналов, газет, чтение лекций на сельскохозяйственные темы), вследствие незнания русского языка, а также неграмотности. Во-вторых, положительный опыт экспериментальных полей и ферм, ремесленных мастерских и кустарных промыслов, создаваемых в крупных селах с преобладающим русским населением, редко достигал жителей окрестных деревень. Услуги техников-смотрителей, агрономов были востребованы прежде всего русскими грамотными крестьянами. Для получения кредита земского банка, ссудосберегательных товариществ, обществ взаимного кредита под залог изделий и произведений также необходимо было владеть грамотой и русским языком. Получается, что объективно аграрные новации были направлены прежде всего на развитие русского, а не в целом российского крестьянства. И тот факт, что в них постепенно вовлекалось нерусское крестьянство, следует трактовать очевидно, как заслугу земских деятелей, понимавших особенности этнопсихологии.

Прогрессивное решение проблемы заключалось в развитии двух основных источников дохода земледельцев: кустарных промыслов и сельского хозяйства. Важность первой отрасли доказал неурожайный 1898 год и подтвердил, что это важный источник, защищающий от разорения и нищенства. Однако в ней была занята лишь часть крестьянства, культура жизнедеятельности которого отличалась неспециализированностью. Ведение смешанного хозяйства предполагало развитие разных отраслей сельскохозяйственного и иного направлений, включавших до 80 видов занятий, что давало хозяйству относительную независимость от других производителей и от рынка, делало достаточно устойчивым в случаях кризиса. Среди разнообразных видов кустарных промыслов статистические материалы конца XIX в. отмечают обработку кожи, шерсти и рога, обработку дерева и растительных волокон, обработку металлов и природных минералов, например ткачество, рогоже- и лаптеплетение, плотницкое, столярное, кузнечное ремесла, изготовление деревянной посуды, мебели, орудий труда и бытового инвентаря, включая такие «экзотические», как гармонный или игрушечный

промысел [12]. Вятский крестьянин занимался ими всегда, крепко помня, что «ремесло за плечами не висит, а хлебом кормит».

Крестьяне также занимались животноводством, пчеловодством, огородничеством, охотой, рыболовством. Высокая степень природообусловленности хозяйственной практики способствовала сохранению отдельных элементов лесного собирательства и летних заготовок, плодами которых кормилась и пользовалась в быту вся семья. Речь идет о заготовках сена, дров, веников, лыка, луба, бересты, а также о сборе дикорастущих трав, ягод, плодов и грибов и прочих даров, которыми скудная северная природа щедро заменила отсутствие фруктов и восполняла витаминный запас в организме. Однако первенствующее место в деревенской жизнедеятельности деятельности все же занимало земледелие. Крестьяне возделывали «все роды хлеба, какие только родятся и обыкновенно сеются в наших местах». Из подсчета «Сводок по высеву сельскохозяйственных культур» 1916 и 1917 гг. видно, что высевалось в среднем около 15 наименований. При этом наибольшая доля посевных площадей приходилась под зерновые культуры. В целом по Вятской губернии в начале XX в. посевы озимой ржи занимали 45,9% общей пахотной площади, овса – 33%, ячменя – 7,1%, льна – 5%, гречихи и пшеницы – по 1,9%, картофеля – 1,6%, гороха – 1,1%, полбы и конопли – по 0,4%, сорисы – 0,3%, ярицы и проса – по 0,2% и прочих культур (репы, чечевицы, посевных трав) – 0,3% [13].

Обработка земли и выращивание хлеба представлялись в крестьянском обществе стержнем праведной жизни, ради которой рождается человек. В соответствии с этим соционормативные установки и этнопедагогические требования разных народов губернии определяли взросление ребенка степенью выработанности навыков земледелия: «кто землю пахать может, тот и прожить на свете сможет». Например, удмурты считали полноценным человеком («*эзмос адями*») мальчика, заменившего отца за сохой, девочку, умеющую жать серпом. Русские крестьяне также наставляли детей не бояться труда, ибо «жизнь измеряется не годами, а трудами», а «хочешь есть калачи, так не сиди на печи», потому что если «не потрудиться, так и хлеба не добыться». Стереотипная формула сватовства у татар также свидетельствует о земледельческой ориентации в воспитании потомства. Цель своего визита сваты объявляли предельно просто и ясно: «У нас есть сын, могущий держать косу, а у вас – дочь, умеющая держать серп, давайте поженим их». Религиозность обыденного сознания и приоритет веры над разумом закреплялись в сакрализованности многих направлений земле-

дельческой практики (обряды и магические действия, сопровождавшие обработку земли и уборку урожая) и мифологизированности представлений о земле (как о выражении абсолютного добра, справедливости, наделение ее сакральной мощью). Результатом и следствием этих положений являлось воспроизводство сложившейся в течение веков традиционной крестьянской культуры. Ее главной отличительной чертой в исследуемый период была особая императивность коллективных обычаев актуализации, аккумуляции и трансформации крестьянского опыта и слабое распространение индивидуальных начинаний и новаций. Традиции складывались из диалектически противоречивого взаимодействия двух тенденций: а) сохранения архаических, проверенных многовековым опытом методов; б) введения в практику еще не ставшего общепринятым и устойчивым опыта положительных индивидуальных начинаний и экспериментов. Принципы практической целесообразности и здорового консерватизма жестко регулировали взаимодействие комплекса традиций и новаций и создавали уверенность в завтрашнем дне. Любое крестьянское хозяйство, по мнению исследователей, представляло собой самопроизводящуюся, практически автономную систему, создававшую для существования своих членов все необходимое, в которой потребности не очень стимулировались, а люди довольствовались малым, «довольство, <...> пропорциональное слишком умеренным требованиям» [14].

Между тем в дореволюционной историографии наблюдается два противоположных подхода к оценке агропроизводственных традиций земледельцев края. Количественное соотношение критических или позитивных оценок примерно одинаково. Позитивно настроенные авторы обвиняли земледельцев в консерватизме, критиковали их за приверженность к производственным традициям, когда все работы выполняются «таким же порядком и способом, как пахали и работали их предки за двести и триста лет». Некоторые авторы предлагали «увлекательной силой русского духа и обычаев» способствовать росту агрокультуры у «инородцев» (здесь: удмурты и марийцы. – А. В.), которую оценивали как крайне низкую [15]. Другая группа авторов позитивно оценивала культуру земледелия крестьян. Они писали, что «поселяне Вятской губернии, как русские, так и иноплеменные, преимущественно вотяки (удмурты. – А. В.), с особенным рачением занимаются хлебопашеством». Отмечали даже, что в обработке земли удмуртские крестьяне порой «стоят гораздо выше своих соседей – русских» [16]. Наиболее объективным представляется мнение чиновника Министерства государственных имуществ, инспектировавшего в середине XIX в. Вятскую и Казанскую губернии. Он

отметил, что несмотря на разность племен, религии, языка, характера и обычаев «земледелие у этого разноплеменного народа имеет общий характер и не носит резкого отличия» [17]. Главными условиями успешного земледелия он и другие специалисты сельского хозяйства называли наряду с адаптированной к местным условиям агротехникой<sup>6</sup> традиционный агрономический опыт, т. е. знания «свойств земель, <...> в каких местах и когда сеять семена, каким числом навоза удобрить» поле [18]. Речь идет о соблюдении важнейших принципов развития агрокультуры любого народа – приспособлении к конкретным природно-климатическим и социально-экономическим условиям, стремлении к практической целесообразности. Следовательно, традиции складывались в процессе гармоничного взаимодействия векового опыта и новейшего эксперимента.

Данное положение абсолютно верно для еще одной сельскохозяйственной отрасли – огородничества. В системе земледельческой культуры его место было незначительным. Во-первых, потому что в рационе питания крестьян лесной зоны основное место занимали хлеб и крупа. Во-вторых, потому что необходимая организму растительная пища пополнялась дикими травами (лебеда, дикая редька, хрен, луговой щавель, кислица, борщевик, крапива, сныть, полевой хвощ, полевой пастернак), весенними соцветиями ели и сосны (севериха и сосновая кашка, по вкусу отдаленно напоминающие землянику, отдающую смолой. – А. В.), орехами, грибами и ягодами. Например, в этнографической записке известного вятского краеведа Я. Мултановского «Деревенские природные лакомства» упоминается 12 наименований ягод, среди которых – земляника, малина, смородина, черника, клюква и иные «лакомства, заменяющие вятчанам яблоки», потому что в начале XX в. яблоневые сады и другие плодовые деревья и ягодные кусты были лишь на юге губернии «<...> и не только для себя, но на продажу» [19].

Многочисленные архивные документы и опубликованные краеведческие и этнографические материалы создают весьма критическое мнение об огородничестве. Архивные документы, например, утверждают, что «огороды у крестьян представляют жалкий вид: овощей у них почти и для себя не бывает», что крестьяне садоводством и «огородничеством почти не занимаются», в отличие от русских, «вотьяки, черемисы и татары не думают о нём и часто не знают самых обыкновенных огородных овощей», да и в целом крестьяне овощи выращивают «в малом количестве, только для своего употребления», «про домашнюю экономию». Все же зафиксирована также позитивная оценка огородничества. Так, об уд-

муртах Слободского уезда Ф. Корнилов сообщал в 1839 г., что «из крестьян лучшие огородники – вотьяки». Через много десятилетий губернатор Чарыков в 1870 г. снова отметил, что «лучшими огородниками в губернии считались вотьяки, с любовью занимавшиеся земледелием» [20]. По архивным сведениям, овощи охотно выращивали жители городов и заводских поселков: сеяли капусту, лук, редьку, огурцы, потому что размеры усадебных земель и род деятельности не позволяли им заниматься полеводством. Общеупотребительными овощами также были свекла, хрен, хмель и картофель [21]. Таким образом, состав овощей, их агротехника у местных крестьян не отличались от русских, у которых они заимствовали также названия. Например, удмурты называли капусту – *кубиста*, хрен – *кирень*, картофель – *картофка*.

Культура огородничества, как и земледелия в целом, напрямую зависела от объективных природно-географических условий, например, от плодородия почвы, климатических условий и колебания атмосферных явлений. Историко-генетический метод исследования позволяет подтвердить непосредственное влияние природных факторов на огородничество всех этнических групп крестьян губернии и выявить общее и особенное. Так, в «малоплодородной северной» сельскохозяйственной полосе с преобладающими песчаными, кое-где каменистыми и сырыми торфяными почвами овощи выращивали «незначительные», «плохого качества», для своего употребления. Например, об огородничестве русских и пермяков Гординской волости Л. Братчиков с сожалением писал в 1865 г.: «Огородничество <...> в весьма жалком виде: огороды маленькие – грядки в пять, шесть, длиною сажени в три, четыре и удобряются кое-как. Садят лук, капусту, редьку <> Овощи мелкие: лук – с лесной орех, капуста – от половины до одного фунта, редька – в две четверти длины и три вершка толщины»<sup>7</sup>. Ему вторили другие наблюдатели и отмечали, что из-за неблагоприятных атмосферно-климатических явлений и плохих почв на севере губернии «картофель, посаженный на подзолистых почвах, почти всегда загнивает», «лук здесь получается мелкий, огурцы не созревают, капуста и калега часто погибают или от весенних заморозков, или вредных насекомых, не всегда удается и редька» [22]. Слабое развитие огородничества подтверждает В. Г. Короленко, пребывавший в 1879–1880 гг. в Березовских починках Бисеровской волости Глазовского уезда: «Однажды Лукерья захотела меня угостить экстренным образом и поэтому подала <...> луковицу. <...> Каждый день Лукерья ставила на стол так называемые “шти”. Но это не были наши щи: в них не было ни картофеля, ни капусты. У починовцев почти не было

огородов» [23]. Такую практику мы наблюдаем на севере губернии.

Напротив, в «плодороднейшей сельскохозяйственной» южной полосе Вятской губернии культура огородничества была более развитой. Здесь преобладали песчано-иловатые (жирный суглинок) и черноземные (лесные перегнойные) почвы, на которых урожай овощей удавался лучше. Например, в 1870-е гг. в Варзятчинском приходе Елабужского уезда удмурты и татары сажали картофель и капусту, а русские еще – лук, морковь, свёклу, редьку. По причине «недурного качества» почвы и значительности земельных угодий в с. Можгинском помимо перечисленных культур выращивали брюкву, редьку, горох, бобы. В Космодамианском приходе того же уезда, по словам наблюдателя, каждый хозяин разводил огурцы, лук, морковь, свёклу и картофель «в достаточном количестве для продовольствия, а иногда и на продажу». Сведения об осенних базарных ценах на овощи: «капусты сотня вилок – 60 коп., огурцов сотня – от 7 до 15 коп., редька пудовка – 7 коп., репы пудовка – 3 коп., гороху пуд – 50 коп., свеклы и моркови пудовка – по 5 коп.» – говорят о высокой культуре товарного овощеводства в этой части губернии. Кстати, косвенным доказательством развития огородничества в средней полосе является перечисление уничтоженных непогодой и огородными вредителями огородных культур. В Сарапульском уезде овощи были посажены поздно из-за холодов, «затем бездождие задержало их рост настолько, что до конца мая росли тихо, местами стали погибать». Капусту уничтожили черви и жучок, а иной «погубил огурцы и тыквы, испортил картофель и лук» [24]. На рубеже XIX–XX вв. данная отрасль земледелия распространилась повсеместно. Подтверждение находим в этнографических записках и архивных документах. Н. Н. Блинов, характеризуя календарь работ удмуртов Карсавайского прихода Глазовского уезда, отметил в цикле весенних и осенних работ огородничество:

– дня три после окончания весеннего сева праздновали, затем исправляли изгороди на яровых полях, женщины белили холсты, сажали овощи (подчёркнуто мной. – А. В.), сеяли лен;

– в августе и примерно до половины сентября жали хлеб, пахали пары и сеяли озимую рожь, копали картофель, убирали овощи из огородов (подчёркнуто мной. – А. В.), возили снопы с полей на овины и ставили кабаны [25]. Архивные фонды также сохранили документы, свидетельствующие о наличии огородов на усадьбах, специально обнесенных изгородами для защиты от потрав скотом, и о судебных тяжбах по поводу потрав огородов соседями. Так, крестьянин Глазовского уезда Вологдин жаловался на соседа, который «вспахал у него посаженные в огороде

две гряды картофеля и выгреб граблями две же гряды луку и, кроме того, засадил своими овощами шесть гряд» [26].

Отметим, что некоторые огородные культуры, например репа, долгое время производились в полевой системе. Находки семян репы на городище Иднакар Чепецкой археологической культуры (IX–XIII вв.) говорят о том, что она была широко распространена в период господства подсечно-огневой системы земледелия. Источники XVIII в. также отмечают посевы репы «на выжженной земле», на «новорасчищенных местах». И в исследуемый период репу также сеяли на «репищах» – подсечных участках в лесу, постепенно перенося на старопашотные поля – «на особых участках, обносимых изгородью и довольно сильно удобряемых навозом» [27]. Лишь с 1916 г. она перестала фигурировать в губернских статистических сводках в качестве полевой культуры, потому что, как и картофель, была переведена в огороды. Тем не менее представления о ней как о полевой культуре сохранились до второй четверти XX в. В лексике удмуртов и русских зафиксировано понятие *полевая репа*, в микропонимике бытуют названия полей *репное поле* и *репище*. У кулигинских старообрядцев (современный Кезский р-н Удмуртии) картофельную яму и сейчас называют репником, что также свидетельствует об отставании лексических норм словотворчества от реалий культуры жизнедеятельности, в частности огородничества. Репа была важным продуктом питания и самым употребляемым в деревне лакомством. В защиту от потравы и ранних сроков употребления, особенно детьми, сельское общество на мирском совете принимало специальное установление до Ильина дня не рвать репу и горох. Кстати, также запрещалось вырубать плодовые кустарники и деревья (рябину, черемуху, орешник, кусты малины, смородины) в окрестных лесах и берегах речек. Старики деревни символически «ограждали» черемуховые лога иконами, а когда черемуха созреет, эту ограду «размыкали» и собирали плоды всей общиной, не ломая деревьев.

В структуре полевых посевов находился картофель («земляные яблоки» – называют их источники XVIII в.). Его приспособление к крестьянскому хозяйству проходило в крае с большими трудностями. В конце XVIII в. он зафиксирован в приусадебных огородах и одворицах горожан, чиновников и отдельных русских крестьян, а в XIX в. постепенно распространяется везде. Однако внедрение картофеля правительственными мерами с отведением под него четвертого поля в традиционном пашенном трехполье или «общественной запашки» из состава общинных угодий вызвало решительное неприятие крестьянами, вылившееся в 1830–1840-е гг. в «картофельные бунты». Спротивление спровоцировали насильственные меры, на-

рушение структуры посевов и цикла земледельческих работ. Основное податное население России – крестьяне – небезосновательно усматривало во всей этой кампании повод для сбора дополнительных податей и налогов. Жители некоторых селений Сарапульского, Нолинского, Слободского, Глазовского уездов выкапывали посаженный под давлением чиновников картофель, разгораживали выделенные под картофель общинные поля, отказывались сажать его, говоря, что «на их земле, якобы неудобной, не будет родиться картофель, что посев оно для них обременителен» [28]. Причины неприятия новой культуры состояли в следующем: отсутствие традиций агрокультуры и агротехники; недостаток посевных площадей; требовательность картофеля к плодородным почвам – унавоженным карбонатным или дерново-карбонатным; нарушение налаженного цикла земледельческих работ; включение дополнительных рабочих рук и вложение средств в виде приобретения семян, внесения навоза, уборки. В силу названных обстоятельств в начале XX в. по занимаемой площади в структуре полевых посевов по губернии на долю картофеля приходилось всего 1,6%, в то время как в огородах он стал занимать ведущие позиции, а в системе питания стал «вторым хлебом».

Выращивание овощей было делом сложным, многоступенчатым. Первоначально сеяли и выращивали рассаду в специальных рассадниках-вырецах – небольших бревенчатых срубках на невысоких столбах. Их сооружали на солнечном безветренном месте в огороде. С появлением 2–4 листочков рассаду капусты рассаживали на грядки в огородах. Неблагоприятные климатические и почвенные условия не давали возможности женщинам (мужчины обычно лишь готовили землю под огороды) повышать культуру овощеводства. К тому же женщины не освобождались от выполнения полевых работ (пахота, боронование, жатва). Недостаток прилежания в выращивании огородных культур восполняли магическими приемами и обрядовыми действиями. Для обеспечения богатого урожая в Великий четверг накануне Пасхи проводили символическую уборку огородных культур, собирали печную золу, полагая, что она обладает особыми свойствами защиты капусты от блошек. Перед ее посадкой примечали: если ночь на Арину-рассадницу (5 мая по старому стилю. – А. В.) холодная, то лето будет холодное, овощи не вырастут. При высаживании рассады приговаривали магические слова-пожелания: «расти большая с мою голову», «будь пузата/пузаста, а не голенаста». В целом овощеводство в системе земледельческой культуры развивалось слабо и мало занимало умы и силы крестьянского населения.

Итак, анализ архивных документов и этно-краеведческой литературы дореволюционно-

го периода Вятской губернии позволяет сделать выводы о богатстве направлений жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельского населения, в которых самое важное место занимало земледелие. Все другие отрасли хозяйства могут быть названы вспомогательными. Анализируемые историко-этнографические материалы содержат ценнейшие сведения об агрономических мероприятиях, технологии земледелия, орудиях труда и других производственных аспектах деятельности крестьян, в которых хватало места и овощеводству как средству пополнения источников питания и материального благополучия населения.

#### Примечания

1. Российский государственный исторический архив (здесь и далее – РГИА). Ф. 36. Оп. 1. Д. 482.
2. РГИА. Ф. 379. Оп. 1. Д. 1290.
3. Романов Н. Переселения крестьян Вятской губернии (исследование губернского земского статистика). Вятка, 1880.
4. Архив Института истории Санкт-Петербургского отделения РАН. Ф. 36. Оп. 1. Д. 482.
5. Российский государственный архив древних актов (здесь и далее – РГАДА). Ф. 1355. Экономические примечания. Оп. 331, 333, 337, 341, 351, 355; См. также: Государственный архив Кировской области (здесь и далее – ГАКО). Ф. 574. Оп. 1. Д. 418, 940.
6. Вятский край на рубеже тысячелетий. История и современность: историко-статистический сборник. Киров, 2002. С. 611.
7. Итоги Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1916 года по Вятской губернии. Вятка, 1916.
8. Цит. по: Обзор Вятской губернии за 1914 год, Вятка, 1915; Обзор Вятской губернии за 1915 год, Вятка, 1916; Итоги Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1916 года по Вятской губернии. Вятка, 1916; Вятский край на рубеже тысячелетий. История и современность: историко-статистический сборник. Киров, 2002; Удмуртия в период Первой мировой войны. 1914–1918: сборник документов. Ижевск, 2006.
9. Романов Н. Краткие очерки уездов Вятской губернии. Вып. I. Вятка, 1875. С. 155.
10. Новиков А. Очерк сельскохозяйственных мероприятий Вятского губернского земства. Вятка, 1893. С. 16, 26, 30.
11. Труды Экономической комиссии при Вятской губернской земской управе. 1891–1896. Т. 1. Вятка, 1898. С. 1.
12. Вятский край на рубеже тысячелетий. История и современность: историко-статистический сборник. С. 55–59.
13. Голубев П. А. Вятская губерния в ряду других губерний Европейской России. Вятка, 1896. С. 106; Подсчитано по: Итоги Всероссийской сельскохозяйственной переписи. С. 24.
14. Романов Н. Краткие очерки уездов Вятской губернии. С. 154.
15. Вятские вотяки // ВГВ. 1861. № 10; ВГВ. 1847. № 18; ВГВ. 1859. № 33.
16. Российский государственный военно-исторический архив (здесь и далее – РГВИА). Ф. 414. Оп. 1. Д. 41; РГИА. Ф. 1281. Оп. 11. Д. 37. Л. 6, 114, 364об., 365; Д. 386. Л. 5об.–6; ГАКО. Ф. 170. Оп. 1. Д. 72. Л. 10; Блинов М. В. Историко-статистическое изве-

стие о Камско-Воткинском заводе и тамошних вотяках // ЖМВД (Журнал Министерства внутренних дел). 1855. Ч. 11. № 3. С. 52.

17. Цит. по: Волкова А. А. Земледельческая культура удмуртов (вторая половина XIX – начало XX века). Ижевск, 2003. С. 149.

18. Зябловский Е. Землеописание Российской империи. Вятская губерния. СПб., 1810. Ч. IV. С. 71–72.

19. Мултановский Я. Ф. Деревенские природные лакомства // Энциклопедия земли Вятской: в 10 т. Т. 8. Этнография и фольклор. Киров, 1998. С. 194–198.

20. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 418. Л. 21, 144, 393, 395, 448; Памятная книга и календарь Вятской губернии на 1860 год. Вятка, 1859; См. также: Вятский край на рубеже тысячелетий. С. 94.

21. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 418. Л. 21, 144, 395, 448.

22. Братчиков Л. Несколько слов о естественных богатствах Гординской волости и настоящем состоянии в ней сельского хозяйства // Вятские губернские ведомости. 1865. № 46; Материалы по статистике Вятской губернии. Глазовский уезд. Т. 8. Ч. 1. С. 133.

23. Короленко В. Г. Собр. соч.: в 5 т. Т. 5: История моего современника: Кн. 3, 4; Приложения / сост., подгот. текста, примеч. Б. Аверина. – Л., 1991. С. 17.

24. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 418. Л. 393, 395; Сельскохозяйственный обзор Вятской губернии за 1892–93 гг. Вып. 1. Зима и весна. Вятка, 1893. С. 58; Хрестоматия по истории Удмуртии: в 2 т. Т. 1: Документы и материалы. 1136–1917. Ижевск, 2007. С. 356.

25. Блинов Н. Н. Сельскохозяйственный быт пермяков и вотяков Карсовайского прихода (Глазовского уезда) // Вятские губернские ведомости. 1865. № 36.

26. ЦГА УР (Центральный государственный архив Удмуртской Республики). Ф. 108. Оп. 1. Д. 128, 188, 191.

27. Иванова М. Г. Удмурты // Финно-угры Поволжья и Приуралья в средние века. Ижевск, 1999. С. 233; РГИА. Ф. 91. Оп. 1. Д. 540.

28. РГИА. Ф. 91. Оп. 1. Д. 540; Столетие Вятской губернии. 1780–1880. Т. 2. Вятка, 1881. С. 461–462; Хрестоматия по истории Удмуртии. Ижевск, 1973. С. 63, 65, 66; Хрестоматия по истории Удмуртии: в 2 т. Т. 1. С. 328–329.

<sup>1</sup> По переписи 1897 г. в Вятской губернии насчитывалось 3082,8 тыс. чел., из них 97,2% составляли крестьяне (Вятский край на рубеже тысячелетий: история и современность: историко-статистический сборник. Киров, 2002. С. 12).

<sup>2</sup> В конце XIX в. в Вятской губернии проживали 77% русских, 12% удмуртов, 5% марийцев, 4% татар, 2% представителей других национальностей (Вятский край... С. 12).

<sup>3, 4</sup> Иноверцы, инородцы – термины, использовавшиеся в дореволюционной России для официального названия нерусских и неправославных народов.

<sup>5</sup> Термин «агрокультура» современными исследователями трактуется в двух значениях: а) аграрная/земледельческая культура; б) совокупность приемов по повышению культуры земледелия. В последнем значении понятие используется в работе.

<sup>6</sup> Агротехника – термин, характеризующий технологию земледелия, систему приемов возделывания сельскохозяйственных культур; включает обработку почвы, внесение удобрений, подготовку семян к севу, сев и посадку, уход за посевами, борьбу с болезнями и вредителями растений, приемы уборки урожая.

<sup>7</sup> 1 фунт = 410 г, 1 вершок = 4,5 см, 1 сажень = 213 см, 1 пуд = 16 кг.

УДК 913+314(47.84)

Н. В. Русских

## МИГРАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 гг.)

Автор рассматривает миграционные процессы как одну из важнейших демографических характеристик. В работе даётся всесторонний анализ основных аспектов миграционной подвижности населения Кировской области: виды миграций, миграционные потоки, половозрастная и территориальная структура переселенцев.

The author considers the migration processes to be one of the most important demographical characteristics. On the article the main aspects of migrational mobility of the population in Kirov region, all kinds of migration, migration streams, age, sex and thoroughly analysed by the author.

*Ключевые слова:* миграция населения, территориальная структура переселенцев, Великая Отечественная война, Кировская область.

*Keywords:* migration processes of population in the years of Great Patriotic War.

Существенным фактором, влияющим на состав населения, является его механическое движение, достигшее небывалых размеров в годы войны. Миграция населения представляет сложное общественное явление, затрагивающее практически все стороны человеческой жизни, что крайне затрудняет её интегральную оценку. Под миграцией следует понимать весь процесс перемещения населения, а не только его результаты [1]. В мирное время преобладают миграции, обусловленные прежде всего социально-экономическими причинами: население перемещается в экономически развитые районы, заселяет территории нового хозяйственного освоения. В 1941–1945 гг. их содержание коренным образом меняется. Военно-политические события порождают доминирование внешнеэкономических причин миграций [2]. Субъективные факторы (зависящие от человека) в годы войны отходят на второй план. Доминируют объективные, определяющиеся потребностями войны и регулирующиеся властью, обществом.

Меняется характер миграционных процессов. В условиях военного времени одной из важнейших задач, стоящих перед государством, являлось осуществление организованных миграций населения. Срочная военная мобилизация на фронт была проведена в предельно сжатые сроки, чему способствовала регламентация деятельности всех уполномоченных на это органов. Нельзя было допустить стихийной эвакуации, которая могла породить множество проблем (голод, эпидемии,

© Русских Н. В., 2010

беспризорность, рост преступности и др.), а объявленная в 1942 г. трудовая мобилизация, вызвавшая новую волну интенсивных миграций, усугубить существовавшие социальные противоречия.

Правильная организация миграционных процессов способствовала целостной работе фронта и тыла. Она не отходила от общих принципов управления государством, сочетавшим одновременно жёсткую централизацию с проявлением некоторой самостоятельности на местах.

Основным источником, способствующим изучению миграций населения, являются данные демографической статистики. В исследовании они представлены двумя группами статистических сведений:

1. Текущая статистика миграции населения, основанная на обработке отрывных талонов адресных листков, заполнявшихся на категории «прибывших» и «выбывших» [3]. Органы статистики в деловой переписке часто указывали на многочисленные неточности заполняемых форм отчётности, причинами которых были увеличение темпов миграционной подвижности, а также отсутствие на местах (призваны в армию, переведены на другую работу) специалистов, хорошо владеющих методами статистики. Именно поэтому в первые годы войны доля мигрантов, относимых к категории «неизвестные», составляла от 30 до 60% [4].

Погрешности были и в самих формах отчётности. В частности, эвакуированных в качестве особой группы мигрантов выделили лишь в 1943 г., когда были внесены изменения в порядок учёта «прибывших» и «выбывших», вызванные военным временем [5].

В работе использованы статистические данные двух форм отчётности. Форма № 1 «Сведения о передвижении населения по месту откуда прибыли и куда выбыли» содержит данные о ежегодном региональном перераспределении населения (количество «прибывших» и «выбывших» на определённой территории). Форма № 2 «Сведения о передвижении прибывших и выбывших по полу и возрасту» помогает проанализировать половозрастные характеристики мигрантов.

2. Материалы переписей населения содержат основополагающие сведения для изучения миграции. Однако в связи с тем, что в период войны переписи не проводились, исследователь может использовать только итоги ближайших переписей 1939 и 1959 гг., поэтому главным источником по изучению механической подвижности являются данные текущего учёта.

Итак, война 1941–1945 гг. обусловила коренные сдвиги в демографическом развитии страны. Она значительно изменила основные характеристики миграции народонаселения. Принципиальные изменения произошли в численности и составе мигрирующих масс, в территориальном направлении миграционных потоков.

В довоенный период для миграционных процессов была характерна тенденция снижения их интенсивности. В 1939–1940 гг. население становится менее миграционно активным, что подтверждают данные миграционного оборота (уменьшился по сравнению с 1938 г. в 1,4 и 1,5 раза соответственно) [6].

Источники свидетельствуют о резком увеличении миграций в начальный период Великой Отечественной войны. Миграционный оборот (общее количество прибывшего и выбывшего населения на данной территории) вырос в 1941 г. в 1,7 раза по сравнению с последним довоенным годом. Коэффициент интенсивности миграционного оборота (определяет, сколько человек совершили переселение на 1 тыс. жителей данной территории) увеличился в первый год войны в 2 раза (1941 г. – каждый десятый житель прибыл или выбыл из Кировской области) и стабилизировался лишь в 1943 г. – 65 человек на 1 тыс., когда прошла основная волна миграционной подвижности населения [7]. Важно отметить, что миграционная активность городского и сельского населения имела прямо противоположные тенденции. Наблюдалось снижение совершаемых переселений сельчан (1941 г. – 47,2; 1943 г. – 39,7; 1945 г. – 33,7 на 1 тыс. соответственно) с одновременно возросшими по сравнению с довоенным периодом темпами миграций горожан, чему способствовала эвакуация рабочих, а также трудовая мобилизация (1941 г. – 230,7; 1943 г. – 91,7; 1945 г. – 92,2 на 1 тыс. соответственно).

В итоге число прибывающих людей росло более быстрыми темпами, чем число выбывающих из области, и определялось различными процессами. Значительную долю среди прибывших в область составляли эвакуированные, приехавшие вместе с перебазированными предприятиями, учреждениями и колхозами, а также самостоятельно. Выбытие главным образом определялось военной и трудовой мобилизациями. Рост количества прибывших и выбывших в 1941 г. способствовал увеличению сальдо миграции (определяется как разность между прибывшим и выбывшим населением) в 8 раз [8].

На протяжении всей войны сальдо миграции населения Кировской области было положительным, за исключением 1944 г., когда количество выбывших в 1,3 раза превысило прибывающий контингент за счёт реэвакуации населения. В 1945 г. показатели механического прироста компенсировала демобилизация солдат Красной Армии. Однако в городских поселениях такой компенсации не наблюдалось (среди фронтовиков преобладали сельчане), поэтому сальдо миграции в последний год войны здесь было отрицательным. Для сельской местности сальдо мигра-

ции в 1941–1945 гг. оставалось положительным, однако это не могло повлиять на тенденцию постоянного сокращения численности её населения.

В целом данные сальдо миграции сами по себе очень важны. Они дают представление о главном в миграции, но аналитические возможности этого показателя незначительны. В процессе изучения миграции необходимо перейти от абсолютных показателей к относительным. Сравнение относительных величин во времени и пространстве существенно обогащает представление о миграции и позволяет сделать более точные выводы [9].

Одной из таких величин, позволяющей выяснить, как миграционные процессы влияли на численность населения области, является коэффициент общей интенсивности миграции (есть соотношение сальдо миграции к численности населения данной территории, в промилле). Для первых месяцев войны характерен рост количества переселенцев, благодаря чему наибольшая интенсивность миграции пришлось на 1941 г., когда на каждую тысячу населения области прирост составил 31 человек [10]. Активные миграции были характерны для городского населения, где в 1941 г. на 1 тыс. горожан приходилось 146 новых жителей.

В последующие годы динамика миграционной подвижности постепенно снижалась. Численность мигрирующих масс в 1943 г. резко сокращается в основном за счёт снижения доли прибывших, что подтверждают сведения коэффициента миграции по прибытию (определяется как соотношение числа переселившихся на территорию области к среднегодовой численности населения, в промилле): 1941 г. – 66,4; 1942 г. – 41,0 на 1 тыс. человек [11]. Для городских поселений пик прибывающего населения пришёлся на 1941 г. На тысячу горожан приходилось 188 переселенцев, т. е. каждый пятый житель прибыл в городскую местность Кировской области в 1941 г. [12].

Сходные тенденции были свойственны и для других районов страны. На Урале переселенцев в 1941 г. было ещё больше. Каждый третий-четвёртый городской житель являлся мигрантом – 284,1 [13]. Прибытие в города Свердловской области за первый год войны увеличилось на 205% [14]. Безусловно, хлынувший поток переселенцев породил в регионах множество социальных проблем.

Начиная с 1943 г. коэффициент миграции по прибытию стабилизировался на довоенном уровне, чему способствовали победы на фронте, переход стратегической инициативы к советским войскам, в результате чего отпала необходимость переезда в глубокий тыл.

Коэффициент миграции по выбытию (соотношение числа выселившихся за определённый период времени к среднегодовой численности населения данной территории, в промилле) был высоким в 1944 г. – 39,8 на 1 тыс., в это время лица возвра-

щались в родные края. Наибольшей подвижности было подвержено городское население в последние годы войны. Городские поселения покидал каждый десятый (95,5 – в 1944 г.), а в 1945 г. – двадцатый (56,9) их житель, благодаря чему коэффициент интенсивности миграции горожан был отрицательным: –61,7 и –21,8 соответственно [15].

За годы войны показатели выбытия сельского населения снижаются почти в 1,5 раза, что связано с нежеланием покидать нажитые места в столь суровое время. Область находилась в глубоком тылу. Это обстоятельство вселяло в местных жителей определённую уверенность стабильности их положения. Основными причинами выбытия сельского населения являлись военная и трудовая мобилизации, проводившиеся в обязательном порядке.

Анализ миграционных потоков по типу поселений для исследователя весьма затруднён. Достоверно можно утверждать, что за период войны среди прибывших и выбывших по внешней миграции преобладали горожане (в основном эвакуированные и реэвакуированные вместе с заводами и учреждениями работники) [16]. Такой вид миграции способствовал быстрому, но временному увеличению численности горожан.

Имеющаяся статистическая отчётность по типу миграций позволяет судить лишь о внутренних переселениях жителей Кировской области. В первые годы войны сохранялось, как и в довоенный период, преобладание миграции по типу «село – село» (1941 г. – 71,5%; 1942 г. – 52,8%) [17]. Однако уже в 1943–1944 гг. ситуация меняется в противоположную сторону, чему способствовала объявленная трудовая мобилизация. Две трети миграций жителями сёл области совершались в города (69,1 и 68,0% соответственно), т. е. мигрировали по типу «село – город» [18]. В последний год войны доля выехавших сельчан в города уменьшается, но по-прежнему остаётся высокой – около 50% [19]. Преобладающая часть горожан перемещалась внутри области по типу «город – город». Лишь в 1945 г. миграционный поток «город – село» доминировал в передвижениях городских жителей, что было обусловлено окончанием войны и появлением возможности вернуться на постоянное место жительства в сёла. Однако таких желающих было немного.

Территориальная структура переселенцев в населённые пункты разных районов обычно сильно зависит от расположения объекта исследования. Как правило, чем ближе обменивающиеся населением районы, тем интенсивнее миграция между ними. Приток извне в довоенный период играл второстепенную роль, и доля прибывающих из других регионов была незначительной.

Война внесла свои коррективы и в эти процессы. В связи с её началом традиционные направле-



ния движения трансформируются. Доминирующую роль играют вынужденные переселения.

Большинство населения прибывало в 1941–1943 гг. в область из северных и северо-западных (Ленинградская область, Карело-Финская АССР), западных (Белорусская ССР), южных (Украинская ССР), а также центральных районов СССР (Смоленская, Московская, Калининская область и др.), т. е. тех регионов, чьи территории в дальнейшем были оккупированы или на которых велись боевые действия.

Сальдо миграции по районам РСФСР (количество «прибывших» и «выбывших» из Кировской области жителей РСФСР) в 1941 г. увеличилось в 4,3 раза по сравнению с последним довоенным годом [20]. Поток мигрантов из г. Ленинграда и Ленинградской области, г. Москвы и Московской области увеличился в десятки раз. В 10,3 и 11,2 раза возросло количество прибывших жителей Белоруссии и Украины [21] (рис. 1).

В то же время преобладающая часть жителей области переезжала в 1941–1943 гг. в соседние

субъекты, которые в географическом плане были представлены следующими регионами: Северный (Архангельская область, Коми АССР), Центральный (Горьковская область, Марийская АССР), Уральский и Западносибирский (Молотовская, Свердловская области и Удмуртская АССР). Промышленное перебазируание на восток страны требовало увеличения количества рабочих, которое осуществлялось в том числе и за счёт жителей других регионов. Практика отправки на работы по трудовой мобилизации в годы войны получила широкое распространение.

К концу 1943 г. география миграционной подвижности населения начинает меняться. Успехи военных операций советских войск на нескольких фронтах боевых действий способствовали развёртыванию процесса реэвакуации, возвращению жителей на место постоянного пребывания. Именно поэтому в 1944–1945 гг. преобладающая часть выбывшего населения отправлялась в Северный и Северо-Западный (Ленинградская область, Карело-Финская АССР) – 15,4% (в 5 раз

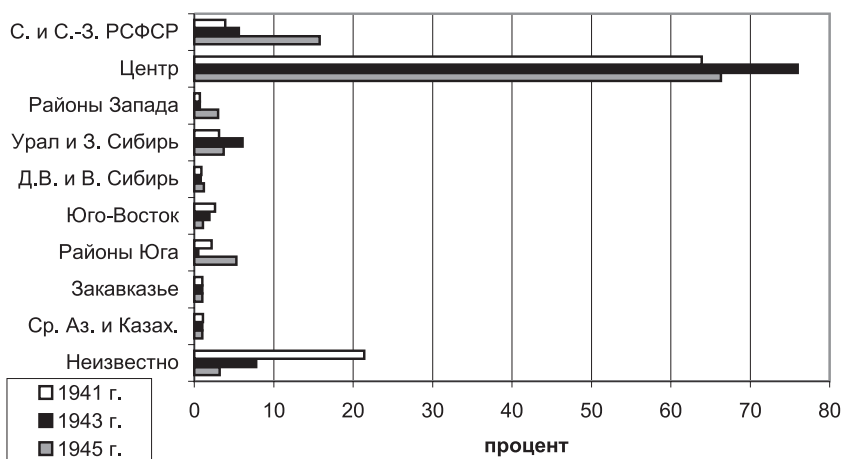


Рис. 1. Региональное распределение прибывающего в Кировскую область населения в 1941–1945 гг. (с учётом внутренней миграции)

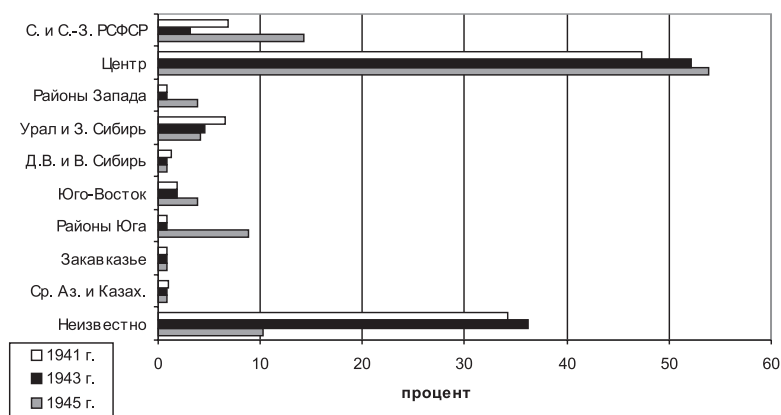


Рис. 2. Региональное распределение выбывающего из Кировской области населения в 1941–1945 гг. (с учётом внутренней миграции)

больше, чем в 1943 г.), Западный (со второй половины 1944 г. страны Прибалтики и Белорусская ССР) – 3,9% (отток по-прежнему оставался незначительным, хотя и вырос в 38 раз), Центральный (Курская, Московская области) – более 50%, Южный (Украинская ССР) – туда отправлялась примерно 1/5 часть выезжающих, и Юго-Восточный (Куйбышевская, Сталинградская области) – 3,8% регионы страны (рис. 2).

Среди прибывшего и выбывшего населения большая доля мигрантов относилась к категории «неизвестно». Она включала лиц, подлежащих военной мобилизации и демобилизации, а также тех, у кого неизвестно точное место прибытия или выбытия. В связи с активными военно-мобилизационными процессами на протяжении 1941–1944 гг. от 19 до 45% выбывающих учитывались как «неизвестные» [22]. Благодаря начавшейся демобилизации доля «неизвестных» прибывающих лиц заметно возросла к 1945 г. и составила 21,5% от общего контингента.

Одной из структурных характеристик миграций населения является половозрастной состав мигрантов. Исследование этой проблемы помогает ответить на один из важнейших вопросов: за счёт каких групп происходили изменения численности населения [23].

Миграционная активность мужчин и женщин существенно отличается. В мирное время мужчины гораздо подвижнее женщин. Они преобладали среди выбывающего населения в 1941–1944 гг. – период военной мобилизации (1941 г. – 62,1%; 1942 г. – 64,1%; 1943 г. – 50,9%, 1944 г. – 57,8%) [24].

Среди прибывающих в область на протяжении всей войны преобладали женщины, показатели колебались от 53 до 59% в разные годы, что обусловлено прежде всего эвакуационными процессами [25].

В 1941–1942 гг. миграций больше совершали мужчины, а с 1943 г. и до конца войны миграционная активность женщин преобладала в среднем в 1,5–2 раза. Мужчины чаще всего прибывали в города с предприятиями, а женщины с детьми – в сельскую местность.

Основную группу пополнения населения области в годы войны составляли трудоспособные в возрасте от 16 до 59 лет (70–80%) и нетрудоспособные от 0 до 15 лет (15–20%) [26]. Количество прибывающих в Кировскую область детей в 1941 г. увеличилось в 2,8 раза, а лиц трудоспособного возраста в 1,5 раза. Среди последних число женщин возросло в 2 раза. Молодёжь в возрасте 16–24 лет преобладала как по прибытию, так и по выбытию.

Кировскую область покидали лица трудоспособного возраста: основу составляли мужчины, отправленные на фронт (в среднем 55–60%) [27].

В 1944–1945 гг. количество выбывающих мужчин сократилось в 2 раза по сравнению с 1939 г.

Доля нетрудоспособных среди уезжающих в первые годы войны значительно снизилась (5–7%), с 1943 г. увеличение последовало в результате организованной реэвакуации детских учреждений (10–14%). Сходные тенденции характерны для миграционной подвижности женщин. В 1944 г. наблюдался рост числа выбывающих женщин разных возрастов.

Таким образом, резкий скачок миграционного движения, связанный с началом войны, к 1943 г. сменился постепенным сокращением объёмов перемещений населения. Сопоставление состава мигрантов по полу и возрасту даёт чёткое представление о воздействии военного фактора на структуру движущихся масс населения.

В 1941–1945 гг. миграционные процессы территориально развивались по двум основным направлениям: по вертикали, увеличивая интенсивность обмена населением между регионами страны и Кировской областью, а также формируя нехарактерные ранее миграционные потоки, и по горизонтали, охватывая всё большее количество районов области.

Миграционные процессы частично компенсировали (за счёт положительного механического прироста) численность населения Кировской области, но не повлияли на общую тенденцию его сокращения. Активные внутренние миграции на протяжении всей войны по типу «село – город» являлись главным фактором роста городского и снижения доли сельского населения.

#### Примечания

1. *Переведенцев В. И.* Методы изучения миграции населения. М., 1985. С. 51.
2. *Сивцева С. И.* Якутия в годы Великой Отечественной войны: социально-демографический аспект (1941–1945 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Якутск, 1998. С. 28.
3. Циркуляр НКВД и ЦУНХ № 173 от 3 сентября 1938 г. «Положение о паспортах» с изменениями от 22 марта 1943 г. // Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. Р. 2344. Оп. 22. Д. 426. Л. 106–116.
4. ГАКО. Ф. Р. 2344. Оп. 2. Д. 465. Л. 14; Д. 863. Л. 12–12об.; Д. 1227. Л. 7–7об.
5. Там же. Оп. 22. Д. 426. Л. 106–116.
6. Там же. Оп. 1. Д. 2284. Л. 7–7об., 24–24об.; Д. 2973. Л. 6–9об.
7. Там же. Оп. 2. Д. 465. Л. 9–10об.; Д. 1227. Л. 5–5об.
8. Там же. Л. 9–10об.
9. *Переведенцев В. И.* Указ. соч. С. 63.
10. ГАКО. Ф. Р. 2344. Оп. 2. Д. 465. Л. 9–10об.; 200 лет Вятской губернии. 60 лет Кировской области: стат. сб. Киров, 1996. С. 26.
11. Там же. Д. 863. Л. 7–8об.
12. Там же. Оп. 1. Д. 2976. Л. 3об.; Оп. 2. Д. 465. Л. 10; Государственный архив социально-политической истории Кировской области (ГАСПИ КО).

Ф. П. 1291. Оп. 1. Д. 7. Л. 10; 200 лет Вятской губернии. 60 лет Кировской области ... С. 26.

13. Корнилов Г. Е. Миграция сельского населения Уральского региона в годы войны // Отечественная история. 1993. № 3. С. 71.

14. Кругликов В. В. Миграционное движение населения Свердловской области в годы Великой Отечественной войны // Историческая демография: межвуз. сб. ст. М.: Сыктывкар, 2007. С. 148.

15. ГАКО. Ф. Р. 2344. Оп. 2. Д. 1275. Л. 6–7об.; Д. 1679. Л. 8–9об.

16. Там же. Д. 465. Л. 9–10об.; Д. 863. Л. 7–8об.; Д. 1227. Л. 5–5об.; Д. 1275. Л. 6–7об.; Д. 1679. Л. 8–9об.

17. Там же. Д. 465. Л. 9; Д. 863. Л. 7.

18. Там же. Д. 1227. Л. 5; Д. 1275. Л. 7.

19. Там же. Д. 1679. Л. 9.

20. Там же. Оп. 1. Д. 2973. Л. 6–9об.; Оп. 2. Д. 465. Л. 9–10об.

21. Там же. Д. 2284. Л. 7–7об.; Оп. 2. Д. 465. Л. 9–10об.

22. Там же. Оп. 2. Д. 465. Л. 9–10об.; Оп. 2. Д. 863. Л. 7–8об.; Д. 1227. Л. 5–5об.; Д. 1275. Л. 6–7об.; Д. 1679. Л. 8–9об.

23. Алексеев В. В., Исупов В. А. Население Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск, 1986. С. 158–159.

24. ГАКО. Ф. Р. 2344. Оп. 2. Д. 465. Л. 14; Д. 863. Л. 12–12об.; Д. 1227. Л. 7–7об.; Д. 1275. Л. 4–4об.

25. Там же. Д. 465. Л. 14; Д. 863. Л. 12–12об.; Д. 1227. Л. 7–7об.; Д. 1275. Л. 4–4об.; Д. 1679. Л. 7–7об.

26. Там же. Д. 465. Л. 14; Д. 863. Л. 12–12об.; Д. 1227. Л. 7–7об.; Д. 1275. Л. 4–4об.; Д. 1679. Л. 7–7об.

27. Там же. Д. 465. Л. 14; Д. 863. Л. 12–12об.; Д. 1227. Л. 7–7об.; Д. 1275. Л. 4–4об.

УДК 347.98

А. Н. Петрунёва

### К ВОПРОСУ О СУДЕБНОЙ ПОДВЕДОМСТВЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КОРПОРАТИВНЫХ СПОРОВ)

В настоящее время по-прежнему остается некая неурегулированность в вопросах подведомственности между арбитражными судами и судами общей юрисдикции. Автором обозначены отдельные проблемные аспекты на примере корпоративных споров в связи с последними изменениями в действующее законодательство, а также предпринимается попытка формулирования предложений по поводу их преодоления.

Presently there is still a certain unsettlement in the issues of jurisdiction between arbitration courts and courts of general jurisdiction. The author marks several problem aspects on the example of corporate disputes, in connection with the last updating of the current legislation, and makes an attempt to formulate suggestions to overcome them.

*Ключевые слова:* суд, арбитражный суд, подведомственность, корпоративный спор.

*Keywords:* court, arbitration court, jurisdiction, corporate dispute.

Разграничение подведомственности между арбитражными судами и судами общей юрисдикции применительно к обозначенной области исследования связано с понятием «корпоративный спор» – при самой общей характеристике – спор, вытекающий из корпоративных отношений, обусловленных членством в корпорации.

Давая разъяснения по этому поводу, ВАС РФ в п. 6 Постановления Пленума от 09.12.2002 № 11 указал, что арбитражным судам подведомственны споры между участниками хозяйственных товариществ и обществ, вытекающие из деятельности таких обществ и связанные с осуществлением прав и выполнением обязанностей участниками хозяйственных товариществ и обществ [1].

Сегодня совершен более уверенный шаг в определении корпоративного спора: его понятие закреплено на законодательном уровне. Так, ст. 225<sup>1</sup> АПК РФ говорит о спорах, связанных с созданием юридического лица, управлением им или участием в юридическом лице, являющимся коммерческой организацией, а также в некоммер-

ческом партнерстве, ассоциации (союзе) коммерческих организаций, иной некоммерческой организации, объединяющей коммерческие организации и (или) индивидуальных предпринимателей, некоммерческой организации, имеющей статус саморегулируемой организации в соответствии с федеральным законом [2].

Оставим попытку проанализировать данное определение с точки зрения точности и правильности относительно юридической техники. Отметим лишь, что подобное нововведение связано с вопросами подведомственности арбитражных судов. Иначе говоря, законодатель с помощью определенных приемов пытается устранить неясности в вопросах подведомственности, в частности между арбитражными судами и судами общей юрисдикции. Таковые действия направлены на максимальное уточнение требований, которые могут быть заявлены именно в арбитражный суд с точки зрения подведомственности.

Арбитражные суды достаточно часто в литературе именуются специальными судами в рамках российской судебной системы. И в этом имеется некий смысл:

а) если разграничивать понятия «специальные» и «специализированные» суды;

б) специализированные суды, создание которых допускается с точки зрения действующего законодательства, относить только к системе судов общей юрисдикции.

Категория специальности применительно к судам, существующим в ряде зарубежных стран, связана либо с конкретной категорией дел (суды по трудовым делам, суды по делам сельскохозяйственной аренды и найма, суды по делам социального страхования во Франции; суды финансовой юрисдикции, суды по рассмотрению споров в сфере социальных правоотношений в Германии и т. п.), либо с субъектным составом участников соответствующего судопроизводства (ювенальные суды в США, рассматривающие и разрешающие дела с участием несовершеннолетних) [3].

В целом арбитражные суды в нашей стране соответствуют обоим названным критериям: им подведомственны дела по экономическим спорам и другие дела, связанные с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности с участием организаций, являющихся юридическими лицами, граждан, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образо-

вания юридического лица и имеющих статус индивидуального предпринимателя, приобретенный в установленном законом порядке, а в случаях, установленных федеральным законом, с участием Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, муниципальных образований, государственных органов, органов местного самоуправления, иных органов, должностных лиц, образований, не имеющих статуса юридического лица, и граждан, не имеющих статуса индивидуального предпринимателя.

В пользу категории специальности при характеристике арбитражных судов свидетельствует и название ст. 33 АПК РФ – Специальная подведомственность дел арбитражным судам. Ее содержание посвящено перечислению отдельных категорий дел, подлежащих рассмотрению и разрешению указанными судами. Однако проблема в том, что их перечень не является исчерпывающим, поскольку после конкретных формулировок следует фраза «другие дела, возникающие при осуществлении предпринимательской и иной экономической деятельности». Насколько верно говорить о специальной подведомственности конкретного юрисдикционного органа и не приводить точного содержания? При подобном построении правовых норм нам никогда не удастся полностью решить проблемы с подведомственностью. На вопрос, насколько возможно и целесообразно исчерпывающим образом устанавливать категории дел, относящиеся к компетенции того или иного суда, ответим: для чего после категории «другие дела» законодатель добавляет «в случаях, предусмотренных федеральным законом»? Значит, таковые случаи уже предусмотрены каким-либо законодательным актом или они могут быть включены в него позже. Так почему бы этим актом не быть АПК РФ, причем в рамках одной статьи, посвященной специальной подведомственности арбитражных судов? Ведь все равно с завидным постоянством законодатель вносит различные изменения, дополнения и т. д. в действующие нормативно-правые акты. По поводу же целесообразности стоит напомнить: мы все еще пытаемся разрешить коллизии и прочие проблемы в вопросах подведомственности между арбитражными судами и судами общей юрисдикции. А это не только целесообразно, но и необходимо. У лица, обращающегося за защитой своих нарушенных либо оспариваемых прав, свобод или законных интересов, не должно быть сомнений в правильности избрания конкретного судебного органа.

Надеемся, что перечисление корпоративных споров в ст. 225<sup>1</sup> АПК РФ направлено на урегулирование данных вопросов. Однако формулировка «в том числе» также не в пользу закрытости перечня. Но здесь возможно исходить из

самого понятия корпоративного спора. Главное, задано нужное направление.

Еще один аспект: в действующем АПК РФ отражена концепция широкого понимания права на обращение в суд как субъективного права любого лица. Нет специальной нормы об основаниях к отказу в принятии искового заявления, а в зависимости от характера юридического факта и времени его установления возможны оставление заявления без движения, возвращение искового заявления, прекращение производства по делу либо оставление заявления без рассмотрения.

Поэтому считаем такое правовое регулирование не вполне соответствующим современному пониманию судебной защиты как нерегулируемое необоснованные обращения к суду и необоснованные отказы в судебной защите. АПК РФ не предоставляет арбитражному суду права отказать в принятии искового заявления даже заведомого неподведомственного дела (например, по трудовому спору), но с соблюдением истцом требований к форме и содержанию искового заявления, приходится в судебном заседании выносить определение о прекращении производства по делу, что не целесообразно с точки зрения процессуальной экономии. А ведь это связано все с тем же: истец неверно истолковал закон и неправильно определил подведомственность.

Не будет ли более логичным обозначить специальную подведомственность арбитражных судов исходя из вышеописанных критериев категории дела – основного и субъектного состава – дополнительного, а все остальные дела отнести к компетенции судов общей юрисдикции? Иными словами, по методу исключения, как, например, разграничена подсудность районных судов, мировых судей и всех остальных судов общей юрисдикции, рассматривающих и разрешающих дела по первой инстанции. Для этого необходимо также поменять полномочия относительно возможности отказа в принятии искового заявления:

1) арбитражный суд отказывает в принятии искового заявления в связи с неподведомственностью конкретного дела;

2) суд общей юрисдикции не может совершить такое действие, как отказ в принятии искового заявления. Он принимает материалы к своему производству либо разъясняет истцу возможность обращения в арбитражный суд согласно его специальной подведомственности.

Такое положение никоим образом не ограничивает право судебной защиты лица, нуждающегося в ней.

#### Примечания

1. О некоторых вопросах, связанных с введением в действие Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации: Постановление Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от

09 декабря 2002 года № 11 // Вестник ВАС РФ. 2003. № 2.

2. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24 июля 2002 года № 96-ФЗ. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

3. *Елисеев Н. Г.* Гражданское процессуальное право зарубежных стран. М.: Велби: Изд-во «Проспект», 2006.

УДК 347.78.03

*Ю. Н. Фольгерова, Ю. В. Трещалина*

### **МНОЖЕСТВЕННОСТЬ СУБЪЕКТНОГО СОСТАВА В АВТОРСКИХ ПРАВООТНОШЕНИЯХ: СОВАВТОРСТВО\***

В статье анализируются основные научные подходы к категории соавторства, рассматриваются его признаки и виды с целью определения места соавторства в структуре авторского правоотношения.

The article analyzes the basic scientific approaches to the category of a co-authorship, considers the signs and types in order to determine its place in the structure of authorship relation.

*Ключевые слова:* соавторство, множественность, соглашение о соавторстве.

*Keywords:* co-authorship, multiplicity, agreement on co-authorship.

В субъектном составе гражданских правоотношений принято выделять управомоченную и обязанную стороны, интересы которых противопоставляются и корреспондируют друг другу. Вместе с тем на стороне как управомоченного, так и обязанного лица может присутствовать два и более субъекта, имеющих не аналогичные права (обязанности), а одно и то же право (обязанность). Данные ситуации именуются в теории гражданского права множественностью.

Авторские правоотношения как разновидность гражданско-правовых допускают множественность в двух случаях: при создании одного произведения науки, литературы, искусства несколькими лицами и при наследовании авторских прав двумя и более наследниками. Объектом настоящего исследования выступает первая из указанных групп отношений.

Действующее гражданское законодательство, а именно часть четвертая ГК РФ [1], исходит из того, что «права на результат интеллектуальной

деятельности, созданный совместным творческим трудом двух и более граждан (соавторство), принадлежат соавторам совместно» (п. 4 ст. 1258 ГК РФ). Представляется, что данная норма сформулирована нечетко, в связи с чем под соавторством можно понимать и результат интеллектуальной деятельности, и совместный творческий труд двух и более граждан. На дуализм законодательного понятия «соавторство» указывает и Э. П. Гаврилов, который, комментируя ст. 1258 ГК РФ, пишет, что понятие «соавторство» «понимается и как процесс создания произведения по соглашению между двумя или несколькими авторами, и как результат такого соглашения – совместно созданное произведение» [2]. Надо заметить, то ранее данный автор понимал соавторство как «факт создания произведения двумя или большим числом лиц» [3].

П. В. Степанов придерживается мнения, что соавторство – это «такой правовой режим произведения, при котором его юридическую судьбу определяет не одно, а несколько лиц» [4]. Следовательно, указанный ученый понятие «соавторство» относит к характеристике самого произведения, созданного трудом двух и более граждан.

М. А. Невская, Е. Е. Сухарев и Е. Н. Тарасова отмечают, что, «говоря языком юридической терминологии, соавторство в самом широком значении является одной из форм реализации авторских правоотношений». Однако данные авторы останавливаются на понимании соавторства как правового института, регламентирующего «общественные отношения, складывающиеся по поводу создания и использования объекта авторских прав (произведения, изобретения и т. д.) совместными усилиями двух или более субъектов (авторов)» [5]. Таким образом, М. А. Невская, Е. Е. Сухарев и Е. Н. Тарасова понимают соавторство с объективной точки зрения.

Учитывая все указанные выше позиции, с целью определения сущности соавторства рассмотрим его признаки.

Анализ п. 4 ст. 1228 ГК РФ позволяет нам выделить основной признак – это участие в создании произведения двух и более граждан, т. е. совместный труд. Совместный труд в самом общем виде можно определить как труд, осуществляемый вместе с кем-нибудь, т. е. совместный процесс. Однако в авторском праве, учитывая идеальный характер создаваемого объекта, совместность следует трактовать не как обязательное единство творческого процесса, а как направленность на достижение конкретного конечного результата, в качестве которого выступает произведение. Как верно указывает А. И. Зырянов, «для правовой сферы важно не то, как и в какой

\* Статья подготовлена при информационной поддержке Справочной правовой системы «КонсультантПлюс».

форме трудились соавторы, а то, что произведение явилось результатом их совместных усилий» [6]. Соавторы могут работать порознь, но результат их труда должен быть единым. Это единство сохраняется и тогда, когда работа состоит из самостоятельных разделов, которые могут быть использованы отдельно.

По мнению В. А. Дозорцева, при создании одного единого произведения совместным творческим трудом нескольких лиц важно не совместное осуществление процесса труда, а создание единого произведения. Эти лица могли работать над произведением не только не совместно, но даже без договоренности друг с другом, совершенно независимо. Важно только, чтобы единое произведение было результатом творческого труда каждого из соавторов, хотя бы деятельность некоторых из них и не направлена на создание произведения в соавторстве [7].

Ю. С. Харитоновна сужает понятие совместного труда до совместно достигнутого результата [8].

Надо отметить, что не любое участие определенного коллектива лиц в создании произведения будет соавторством. Рассматриваемый институт предполагает творческий вклад в создание произведения, поскольку автором признается гражданин, творческим трудом которого создан результат интеллектуальной деятельности (ст. 1228 ГК РФ). Как отмечает О. В. Калятин, соавторство предполагает определенное единство замысла, активное влияние соавторов на творчество друг друга [9].

В связи с этим не будут признаваться соавторами лица, не внесшие личного творческого вклада в создание произведения, в частности оказавшие техническое, консультационное, организационное или материальное содействие автору.

Таким образом, ст. 1228 ГК РФ закрепляет два признака соавторства: во-первых, это участие в создании произведения двух и более лиц, во-вторых, творческий вклад каждого из соавторов. Здесь, однако, надо учитывать, что творческое участие соавторов должно проявиться в создании такого произведения, результат которого обладает единством формы и содержания либо достаточной внутренней связью разных форм при едином содержании [10]. Единство и целостность произведения, над которым соавторы работают по единому плану (теме, сюжету), устанавливаются с учетом его содержания и внешней формы. Когда используется одна форма выражения (например, слово), труд соавторов имеет однородный характер (т. е. они выполняют одинаковую работу – пишут роман, учебник); при другой форме выражения соавторы выполняют различную по характеру работу (опера создается усилиями композитора, либреттиста), а единство

их произведения обеспечивается сочетанием содержания и формы выражения [11].

Вместе с тем в научной литературе выделяют еще один признак соавторства – наличие соглашения между соавторами. В свое время Пленум Верховного Суда СССР указал, что «соавторство двух или более лиц на произведение науки, литературы или искусства возникает в случае, когда каждый из них по взаимному соглашению внес в это произведение свой творческий вклад» [12]. При этом Пленум Верховного Суда СССР подчеркнул, что, во-первых, соглашение может быть достигнуто в любой стадии создания произведения или после его завершения, а во-вторых, в силу закона соавторство может возникать и при отсутствии такого соглашения.

Отношение к наличию соглашения как признаку соавторства неоднозначно. В частности, Э. П. Гаврилов полагает, что «такое соглашение – устное или письменное – обязательно должно существовать. Отсутствие такого соглашения никогда и ни при каких условиях не приводит к соавторству» [13].

Другие авторы считают, что «соглашение о соавторстве отнюдь не является центральной предпосылкой возникновения самих правоотношений соавторства, так как соавторство возникает в результате непосредственного фактического участия двух или более лиц в создании произведения. Таким образом, договор о соавторстве является второстепенным, в некотором роде даже факультативным признаком соавторства» [14].

Признавая, что совместная работа по созданию коллективного произведения по общему правилу основывается на предварительном соглашении соавторов, М. Я. Кириллова указывала, что «в ряде случаев отношения соавторства могут возникать и при отсутствии соглашения, например, соавторство может быть установлено в судебном порядке, когда хотя и не было предварительного соглашения, но фактически произведение явилось результатом творческой деятельности двух и более лиц» [15].

Надо согласиться с Ю. С. Харитоновой в том, что само по себе соглашение авторства не порождает. «Соглашение о соавторстве, – пишет автор, – не является возможностью возникновения соавторства без совместной творческой работы над произведением, в результате которой создано коллективное произведение» [16].

Проанализировав признаки соавторства, можно прийти к следующим выводам. Во-первых, представляется необоснованным рассмотрение соавторства как совместно созданного произведения или его правового режима. Произведение является конечным результатом совместного творческого труда, объектом соавторства. Бес-

спорно, правовой режим произведения, созданного в соавторстве, отличен от произведений, созданных одним автором, но особенности эти сводятся не к характеристикам самой «совокупности идей, мыслей и образов, получивших в результате творческой деятельности автора свое выражение в доступной для восприятия человеческими чувствами в конкретной форме» [17], а к режиму его использования в дальнейшем.

Во-вторых, нельзя соавторство сводить и к процессу создания произведения, поскольку взаимоотношения авторов не прекращаются по завершении объекта. Согласно ст. 1258 ГК РФ в дальнейшем авторы совместно используют произведение, извлекают доходы и т. д.

Как нам представляется, соавторство следует понимать как авторские правоотношения, характеризующиеся множественностью управомоченных субъектов – авторов. Именно данная множественность и порождает особенности объекта правоотношения и его содержания.

Вместе с тем нельзя не отметить и обратную связь, а именно влияние характера произведения на содержание произведения. Как следует из п. 1 ст. 1258 ГК РФ, соавторство бывает двух видов: в одном случае созданное в соавторстве произведение образует одно неразрывное целое; в другом случае созданное произведение состоит из отдельных частей, имеющих самостоятельное значение, и каждый соавтор может указать, какую именно часть произведения он создавал. Первый случай соавторства называется неделимым соавторством, а второй – делимым (раздельным) соавторством.

Следует понимать, что это два разных правовых явления. Особенно ярко эта разница проявляется при рассмотрении двух самостоятельных вопросов: использование произведения соавторами и распределение доходов от такого использования между ними.

Определенного понятия, включающего в себя все основные аспекты термина «использование произведения», не существует. Некоторые считают, что использование произведения предполагает осуществление определенных действий, заключающихся в публикации, воспроизведении, тиражировании и ином с целью извлечения прибыли, выгоды или в иных целях [18].

Главным отличием раздельного соавторства от нераздельного является то, что при нераздельном соавторстве, учитывая особенности самого произведения, соавторы имеют совместные авторские права, а следовательно, не имеют юридической возможности использования отдельных созданных ими частей произведения.

В данной ситуации авторское право принадлежит всем авторам сообща. Именно поэтому применительно к данному виду соавторства

ст. 1258 ГК РФ также закрепляет, что ни один из соавторов не вправе без достаточных на то оснований запретить использование такого произведения. В указанном случае названная правовая норма представляется вполне оправданной.

При этом, исходя из буквальной трактовки данной статьи ГК РФ, следует, что запрет на использование произведения одним автором другому может иметь место при другом виде соавторства – раздельном. Указанный факт, безусловно, может вызвать определенные трудности в вопросах правоприменения, поскольку законодатель предусмотрел норму по «запрету» лишь для нераздельного соавторства, тем самым допуская возможность его установления при раздельном соавторстве. А это существенно противоречит правилам абз. 2 п. 2 ст. 1258 ГК РФ, предусматривающего, что часть произведения, использование которой возможно независимо от других частей, то есть часть, имеющая самостоятельное значение, может быть использована ее автором по своему усмотрению, если соглашением между соавторами не предусмотрено иное.

Представляется интересным тот факт, что при раздельном соавторстве автор по общему правилу использует свои совместные, общие права «по своему усмотрению», что предполагает, что каждый автор осуществляет индивидуально и независимо от другого (других) автора (авторов) действия по использованию объектов авторских прав, если, конечно, нет иного соглашения.

Таким образом, указанная норма предусматривает, что, хотя дело касается использования права, принадлежащего нескольким лицам совместно, само использование этого охраняемого объекта будет не совместным, а индивидуальным [19]. Совместным оно будет в случае заключения соглашения.

Итак, выше было установлено, что право на использование произведения может быть различным в зависимости от типовой принадлежности соавторства к раздельному или нераздельному.

Что касается вопроса о доходах, полученных в результате использования произведения, то ответ на него также во многом будет зависеть от вида предусмотренного в законодательстве соавторства.

В силу абз. 2 п. 3 ст. 1229 ГК РФ доходы от совместного использования (охраняемого объекта) распределяются между всеми правообладателями поровну, если соглашением между ними не предусмотрено иное.

При этом анализ действующего законодательства позволяет сделать вывод о том, что если соавторство является раздельным, то доходы от него не распределяются между всеми авторами: они остаются в собственности того автора, который осуществлял «индивидуальное» использо-



вание. Вместе с тем если использование происходило в рамках нераздельного соавторства и соглашение о распределении доходов не заключено (либо данный вопрос в нем не урегулирован), такое использование считается «совместным» (общим) и полученные всеми авторами доходы должны делиться поровну.

Таким образом, подводя итог, надо отметить, что под соавторством следует понимать множественность субъектного состава в авторских правоотношениях. Наличие некоего множества лиц, совместно направивших свои творческие усилия на создание произведения, предопределяет особенность содержания соответствующих правоотношений, а также специфику правового режима созданного произведения науки, литературы, искусства.

#### Примечания

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 № 230-ФЗ / СЗ РФ. 2006. № 52 (1 ч.). Ст. 5496. Здесь и далее – ГК РФ.

2. Гаврилов Э. П., Еременко В. И. Комментарий к части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации (постатейный). М., 2009. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

3. Гаврилов Э. П. Комментарий к Закону об авторском праве и смежных правах (постатейный). М., 2005. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

4. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации части четвертой (постатейный) / отв. ред. Л. А. Трахтенгерц, М., 2009. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

5. Невская М. А., Сухарев Е. Е., Тарасова Е. Н. Авторское право в издательском бизнесе и СМИ: практическое пособие. М., 2008. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

6. Зырянов А. И. Множественность лиц в праве на результаты интеллектуальной деятельности // Гражданское право. 2008. № 2. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

7. Дозорцев В. А. Авторские дела в суде: научно-практический комментарий. М., 1985. С. 50.

8. Харитонова Ю. С. Соглашение о соавторстве как основание самостоятельного вида коллективного управления исключительными правами // Законы России: опыт, анализ, практика. 2008. № 1. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

9. Калятин В. О. Интеллектуальная собственность (исключительные права). М.: Норма, 2000. С. 52.

10. Гришаев С. П. Авторское право. Режим доступа: [Гарант]. Загл. с экрана.

11. Гражданское и торговое право зарубежных стран / под общ. ред. В. В. Безбаха и В. К. Пучинского. М., 2004. С. 543.

12. О применении судами законодательства при рассмотрении споров, возникающих из авторских правоотношений: постановление Пленума Верховного Суда СССР от 18.04.1986 г. № 8 // Сборник постановлений Пленумов Верховного Суда и Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации. М., 1999. С. 498.

13. Гаврилов Э. П., Еременко В. И. Комментарий к части четвертой ...

14. Невская М. А., Сухарев Е. Е., Тарасова Е. Н. Указ. соч.

15. Кириллова М. Я. Развитие советского авторского права. Свердловск, 1982. С. 24.

16. Харитонова Ю. С. Указ. соч.

17. Серебровский В. И. Вопросы советского авторского права. М., 1956. С. 32.

18. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации части четвертой (постатейный).

19. Гаврилов Э. П. Исключительное право, принадлежащее нескольким лицам // Хозяйство и право. 2009. № 3. Режим доступа: [Консультант Плюс]. Загл. с экрана.

## ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 159.946.3

М. Я. Блох

### РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ ЕГО РЕГУЛЯЦИИ

Речь говорящего подчиняется объективным законам регуляции речи. Эти законы действуют в условиях монологического и диалогического общения и определяют характер адресации речи. Возможно выделить семь главных факторов регуляции речевого общения. Особую актуальность приобретает исследование системы коммуникативных типов предложения.

Speech complies with certain laws which regulate it. These laws operate under conditions of dialogic and monologic communication and define the character of speech addressing. It is possible to single out seven main factors regulating speech communication. The investigation of the system of communicative types of the sentence is gaining momentum.

*Ключевые слова:* речевое общение, регуляция общения, коммуникативный треугольник, коммуникативные типы предложения.

*Keywords:* speech communication, speech regulation, communicative triangle, communicative types of the sentence.

Общение в виде передачи друг другу мыслей и чувственных впечатлений посредством языка, то есть речевое общение (его называют также языковым), представляет собой кардинально необходимую, коренную часть жизнедеятельности человека [1]. Вне такого общения не может существовать не только народ, нация, государство, но и семья как элементарная ячейка народа и всего рода человеческого, как и любая группа людей (два коммуниканта и более), взаимодействующих на некоторой содержательной основе; содержательная основа может быть либо заранее осмысленной, последовательно целевой, либо, наоборот, всецело случайной, непредвиденной, неожиданной.

Сравним совокупное толкование слова «общение» со словарем Ожегова и Шведовой: «Общение... взаимные сношения, деловая или дружеская связь» [2]. Сравним с этим толкование интересующего нас значения английского слова «общение» (“communication”) словарем Вебстера: “Communication... exchange of information” «Общение... обмен информацией» [3]. Известно,

что в лингвопрагматике как научном направлении, изучающем практическое использование языка, речевое общение представляется в виде последовательности «речевых актов», впервые описанных в этих терминах Дж. Остином [4]. Проф. Ольга Ахманова в своих лекциях по теоретической грамматике английского языка на филологическом факультете МГУ (80-е гг. XX в.) заметила, что «речевой акт» по существу содержания обозначает не что иное, как предложение. Действительно, примеры речевых актов, приводимые Дж. Остином, не выходят за рамки предложения по своему формально-членному объему.

Но положение о речевом акте следует скорректировать в связи с выдвижением понятия диктемы как элементарной единицы текста и, соответственно, разработкой диктемной теории текста [5]. Поскольку речевой акт есть отнесенное к ситуации общения завершённое высказывание с точки зрения выражения коммуникативной цели говорящего, этот акт оказывается не чем иным, как отнесенной к ситуации общения диктемой, либо находящейся в органической изоляции, либо вырванной из контекста; это диктема с ее четырьмя знаковыми функциями – номинацией, предикацией, тематизацией и стилизацией. Указанные функции осуществляются через составляющие диктему предложения. Номинация называет совокупную ситуацию, отражаемую диктемой. Предикация относит названную ситуацию к действительности. Тематизация (топиализация), реализуя диктемную микротему, вводит диктему в разворачивающийся текст-дискурс. Стилизация снабжает диктему стилистическими показателями, направленными на такую передачу цели высказывания (замысла говорящего), которая наилучшим образом соответствует факту общения во всей его конкретности. Обобщающим назначением диктемы является формирование речевой последовательности в контексте ситуации общения, то есть преобразование и объединение потенциальных спонтанных изглагольствований в дискурсное, тематически осмысленное, выражение мыслей и чувств. Указанное выражение мыслей и чувств в реальном или воображаемом мире принимает форму монолога или диалога [6].

Вопрос о соотношении монологической и диалогической речи проходит этап принципиального обсуждения [7]. В современном философском языкознании бытует и всячески муссирует-

ся положение о том, что речь по своей сути всегда диалогична, поскольку всегда кому-то предназначена – либо реальному слушающему (единичному или коллективному), либо самому себе, самому говорящему.

Если присмотреться поближе к этому положению, то мы не можем не увидеть, что оно подменяет понятие обмена репликами в диалоге (в отличие от монолога, не требующего обязательной ответной реплики) понятием адресованности речи. Действительно, речь по своему существу обладает вектором направленности, это ее органическое свойство, никоим образом не отменяющее разделение общения на монологическое и диалогическое. Диалог – это разговор собеседников, монолог – это речь одного говорящего, единственного говорящего.

В связи со сказанным кому-то, возможно, захотелось бы заявить, что в таком случае диалог есть обмен монологами, и взамен парадокса о том, что речь всегда диалогична, выдвинуть контр-парадокс о том, что речь всегда монологична, поскольку в языковом общении всегда говорит один человек, а другой или другие слушают. Таков физиологический закон для человека, у которого, в отличие от дракона, лишь одна голова с одним ртом – материальным инструментом речи. Но не стоит обольщать себя парадоксами; лучше вместо этого внимательней присмотреться к составу высказываний, как и к их контексту. И отмеченный состав, взятый в контексте речи, неизбежно покажет нам, что само высказывание, которое в диктежной теории текста-дискурса называется диктемой (см. выше), отличается имманентным свойством монологического или диалогического качества, а именно: речь, нацеленная на вызов реплики, тем самым есть составная часть диалога (который, естественно, может состояться, а может и не состояться, если такова воля собеседника – со-коммуниканта), а речь, не нацеленная на вызов реплики, есть составная часть монолога.

Итак, монолог – одностороннее диктежное общение; его вектор общения прямой, односторонний. Диалог – двустороннее диктежное общение; его вектор общения взаимный, двусторонний. Значит, собственно монолог никоим образом не может быть диалогом, а собственно диалог никоим образом не может быть монологом.

В разделении речи на диалогическую и монологическую различаются две стороны: одна экстралингвальная (один говорящий против двух и более говорящих друг с другом), а другая интралингвальная, собственно системная (разное языковое качество самих высказываний). Чтобы выделить собственно языковое, синтаксическое качество диалогической и монологической свя-

зи, я назвал, используя латинскую терминологическую традицию, диалогическую связь связью оккурсежной, то есть встречной, а монологическую связь соответственно связью кумулятивной, то есть присоединительной. Диалогическое объединение предложений (диалогическое единство) получило наименование «оккурсема», а монологическое объединение предложений (в те времена я еще не пользовался логикой диктежной теории текста) – «кумулема». По-русски – встречное единство, присоединительное единство. По-английски – *encountering unity*, *cumulative unity*.

Подчеркну – монологическое общение и диалогическое общение реализуются не просто предложениями, а именно диктемами. Диктема и представляет собой структурную, строевую реализацию речи; речь как таковая воплощается в последовательности диктемы.

Отсюда следует и уточненная трактовка актуального членения предложения. Актуальное членение существенно реализуется в составе диктемы и работает на диктему. Из нескольких возможных рем предложений, составляющих диктему, одна рема выдвигается как главная, диктемообразующая; она выделяется сильным логическим ударением и, следовательно, выявляет центральную часть информации, передаваемой диктемой.

Что же касается экстралингвальной стороны монолога и диалога, то следует со всей ясностью указать, что коренное различие между этими типами общения состоит в их принципиально различном идиолектном содержании. В самом деле, монолог, как и внутренний диалог, формируется одной-единственной микроязыковой системой, то есть одним идиолектом, поскольку его строит существенно один говорящий, а собственно диалог формируется двумя и более (в случае диалога-полилога [8]) микроязыковыми системами, или идиолектами, поскольку его создают два и более говорящих. Коренной, абсолютно существенный характер данного различия самоочевиден. Самоочевидным становится и двойственная природа внутреннего диалога, то есть диалога говорящего с самим собой: по типу синтаксической связи это речь оккурсежная, встречная, а по идиолектному составу – моноидиолектная, то есть квазидиалогическая.

Теперь обратимся к уточнению адресации речи. Адресация речи есть ее предназначение. Если вектор общения может быть как односторонним (монолог), так и двусторонним (диалог), то адресация речи всегда односторонняя в том смысле, что речь непременно кому-то предназначена, то есть формируется для кого-то. Но если речь обязательно формируется для кого-то, то для эффективного достижения своей содержательной

цели она должна быть приспособлена к оптимальному принятию своего посыла со стороны этого «кого-то».

Значит, адресация речи – это такое свойство речи, которое требует ее адаптации с точки зрения соответствия ее формы ее содержанию в восприятии адресата, оказавшегося на данный случай органической составной частью ситуации общения. Адаптация речи – непрерывный процесс, реализующийся по мере поступательного разворачивания общения. Вместе с адаптацией высказываний весь процесс общения находится в постоянной динамике поиска оптимальных средств выражения. Такую динамику мы называем регуляцией общения.

Понятие регуляции следует сопоставить с понятием управления. Управление предполагает некую внешнюю силу, организующую определенный процесс посредством волевого акта. Напротив, регуляция, вообще говоря, не предполагает подобной силы и может быть добавочно охарактеризована как «самоуправление» или «спонтанное управление». В этом смысле регуляция общения является его имманентным свойством и имеет место в любом случае актуального речевого действия, будь оно спонтанным или каким-либо образом управляемым извне.

Наблюдения над общением в его разных конкретных реализациях приводит нас к установлению семи главных факторов регуляции речевого общения. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

**Первый фактор – целевое содержание речи (высказывания).** Целевое содержание в конечном счете является определяющим фактором регуляции общения. Что говорится и для чего говорится – это два начала, которые образуют своеобразную рамку коммуникативного смысла высказывания. На формальном, собственно структурном уровне абстракции данный смысл раскрывается в виде коммуникативных типов предложения: «заявление» – для принятия к сведению, «побуждение» – для выполнения воли, «вопрос» – для получения ответа. К фактору целевого содержания речи мы еще вернемся в дальнейшем рассуждении.

**Второй фактор – личностный статус говорящего.** В личностный статус входят все характеристики говорящего, существенные для хода общения. Прежде всего, это нравственный облик говорящего, определяемый его менталитетом – оценочной частью рационального сознания. Далее следует темперамент, соответственно которому нравственные черты говорящего могут предстать как в обостренном, так и в смягченном виде. Важнейшей характеристикой говорящего как личности служат его умственные способности, за каковыми следуют общественное положение, род занятий, образовательный уровень и т. д. Эти

характеристики в совокупности формируют то, что теперь называется «языковой личностью».

**Третий фактор – личностный статус слушающего.** Этот статус определяется теми же характеристиками, что и личностный статус говорящего. Но аналогичная личностно-языковая характеристика реализует разные регулятивные следствия в разных коммуникативных позициях – соответственно в позиции говорящего и в позиции слушающего. Именно поэтому рассматриваемые личностные статусы формируют разные факторы регуляции общения.

**Четвертый фактор – присутствие или наличие посторонних лиц,** которые слышат речь говорящего, но не являются участниками общения. Таким образом, вводится понятие слышащего, экстракоммуниканта. Он может быть и подслушивающий, и невольно слышащий. Говорящий знает о нем – и учитывает его наличие в своей речи, тем самым осуществляя ее регуляцию в данном аспекте. Понятие слышащего следует строго различать с понятием прослушивающего. Прослушивающий есть лицо, осуществляющее тайное прослушивание чужой речи по чьему-то заданию. С другой стороны, если говорящий предполагает наличие «прослушивающего» или просто знает о нем, то «прослушивающий» становится идентичен «слышащему», пусть и подслушивающему. И регуляция речи осуществляется обычным порядком.

**Пятый фактор – свойства канала связи.** Канал связи есть условия общения. Это непосредственная беседа в определенном месте, это телефонная линия, радиоэфир, телеэфир, шифрование и т. д. и т. п. В широком смысле к элементам канала связи может быть отнесен и «слышащий», однако сам по себе он настолько важен, что его следует выделить в отдельный аспект системы регуляции общения.

**Шестой фактор – пресуппозиция.** Пресуппозиция обычно определяется как фонд общих знаний говорящего и слушающего, необходимый для понимания речи [9]. Я определяю пресуппозицию как предположение говорящего о фонде релевантных знаний и, шире, личности слушающего. В ходе общения говорящий по существу обращается к воображаемому им слушающему, к «квазислушающему» – к тому образу слушающего, который он имеет заранее или создает в своем сознании по мере развития общения. Образ слушающего может отвечать действительной личности слушающего, а может и вовсе не отвечать ей. Отсюда и регуляция общения может быть пресуппозиционно-оправданной, продуктивной, а может быть и пресуппозиционно-неоправданной, непродуктивной, сводясь к напрасным речевым усилиям.

**Седьмой фактор – предположение слушающего о личности говорящего и подлинном смыс-**

ле его речи. Если соответствующее предположение говорящего названо пресуппозицией, то указанное предположение слушающего разумно назвать **постсуппозицией** [10]. Постсуппозиция вносит свою важную лепту в регуляцию общения, поскольку слушающий по естественному закону общения сам становится очередным говорящим: вызывная реплика в диалоге чередуется с отзывной. Пресуппозиция и постсуппозиция оказываются двумя взаимосвязанными сторонами явления, которое следует назвать «коммуникативной суппозицией».

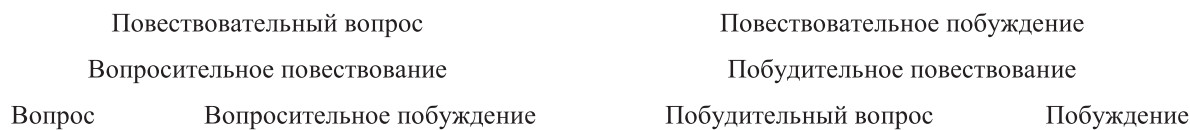
Таковы семь ведущих факторов регуляции общения, и прежде всего регуляции речи в ходе общения.

Поскольку среди факторов регуляции общения первым названо целевое содержание высказывания, которое, со всей очевидностью, пронизывает всю систему регуляции общения, постольку особое внимание в анализе этой системы должно быть обращено на коммуникативные типы предложения (высказывания), отражающие цель общения на синтаксико-категориальном уровне. Коммуникативные типы предложения функционируют в качестве важнейших средств реализации цели общения. Вся теория лингвопрагматики фактически строится вокруг этих типовых конструкций, возводя их в ранг «прагматических типов предложения». Проводя анализ глубинной структуры этих типоконструкций, мы пришли к выводу, что формирование коммуникативных типов предложения осуществляется не чем иным, как актуальным членением предложения, и прежде всего ремой как главной частью актуального членения. Сущность процесса указанного формирования можно выразить простой формулой: коммуникативный тип предложения (высказывания) определяется типом ремы. Следовательно, ремы разделяются на повествовательные, побудительные и вопросительные. А дальнейшее наблюдение над коммуникативными типами высказываний в аспекте актуального членения позволяет со всей четкостью разделить эти типы на кардинальные и промежуточные, совмещающие черты кардинальных с соответствующими семантическими дополнениями и модификациями в общем объеме передаваемой информации. Инте-

реснейшая закономерность формирования и строя промежуточных коммуникативных типов высказываний состоит в том, что между каждой парой кардинальных типов конструкций выявляется по паре промежуточных. Для их удобного обозначения мы используем двойные термины, первой частью термина обозначая форму конструкции, а второй – ее функцию. Таким образом вместе с кардинальными коммуникативными типами высказываний – повествовательным, побудительным и вопросительным – устанавливаются промежуточные: повествовательно-вопросительный и повествовательно-побудительный, вопросительно-повествовательный и вопросительно-побудительный, побудительно-вопросительный и побудительно-повествовательный. Перед нами находится четкая и коммуникативно-действенная семантико-синтаксическая схема, которую я называю коммуникативным треугольником. На схеме показаны девять коммуникативных типов высказываний, закономерно связанных между собой симметрично-парадигматическими отношениями: три кардинальных и шесть промежуточных (см. рисунок).

Итак, речь говорящего осознанно или неосознанно в большей или меньшей степени подчиняется объективным законам регуляции речи. Эти законы действуют с одинаковой необходимостью в условиях монологического и диалогического общения и непосредственно определяют характер адресации речи. В числе основных факторов регуляции речи выделяются: целевое содержание речи, личность говорящего, личность слушающего, посторонние лица («слушающий»), канал общения, пресуппозиция (сознание говорящего), постсуппозиция (сознание слушающего). Чем более осознанно коммуникативная стратегия и тактика говорящего отражают указанные законы, чем более последовательно говорящий ориентируется на отмеченные факторы, тем эффективнее достигается его коммуникативная цель. В этом плане особую актуальность приобретает исследование системы коммуникативных типов предложения, которое привело автора к теории коммуникативного треугольника, введенного органической составной частью в общее учение о регуляции речевого общения.

Повествование



Примечания

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. С. 11.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2005. С. 440.
3. Webster's New Collegiate Dictionary. G. & C. Merriam Company, Springfield, Massachusetts, U.S.A. P. 228.
4. Austin C. H. J. How to Do Things with Words. L., 1962.
5. Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. 2000. № 4.
6. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. М., 2006.
7. Блох М. Я. Диалог, монолог и фактор слушающего // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Филологические науки: сб. ст. М., 2007.
8. Круглова С. А. Полилогическая речь как форма общения // Язык и общение. 2002. № 1.
9. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. М., 1973. Т. 32. № 1.
10. Блох М. Я. Диалог, монолог и фактор слушающего. С. 166.

УДК 82-141

А. Г. Маслова

**АНАКРЕОНТИЧЕСКАЯ ОДА  
КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ  
ПОЭТИЧЕСКОГО АВТОПОРТРЕТА  
В ТВОРЧЕСТВЕ Г. Р. ДЕРЖАВИНА**

В статье исследуется феномен авторского мифотворчества Державина, создавшего в своей поэзии яркий, противоречивый и привлекательный автопортрет, обладающий такими характеристиками, как рвение к службе, горячее стремление к истине и справедливости, вдохновенное увлечение поэзией и страстная любовь к жизни во всех ее проявлениях; подчеркивается особая роль в этом мифостроении жанра анакреонтической оды и образа Анакреона, по-своему интерпретированного Державиным.

In the article, the phenomenon of the author's mythocreation of Derzhavin, created a bright, conflicting and attractive self-portrait in his poetry, is investigated. It possesses such characteristics as eagerness to service, hot aspiration to truth and justice, inspired enthusiasm for poetry and passionate love to a life in all its displays. In this mythological order the genre of anacreontic ode and Anacreon's image, interpreted by Derzhavin in his own way, has special role.

*Ключевые слова:* поэзия XVIII в., анакреонтическая ода, Державин, мифотворчество, поэтический автопортрет

*Keywords:* poetry of XVIII c., anacreontic ode, Derzhavin, mythocreation, poetic self-portrait.

Державин входит в литературу в эпоху переосмысления роли поэта в обществе. Если в период развития и расцвета абсолютизма в России «высокий» полет поэтического восторга был направлен на идеальные сферы бытия, поддержку государства и монарха, утверждение особой государственной мифологии и воспитание гражданина-патриота, то период кризиса ведущей государственной идеи XVIII в. – идеи «просвещенного монарха» – ведет к формированию нового образа поэта. В. М. Живов, описывая этот закономерный исторический факт, подчеркивает: «Тот религиозно-мифологический потенциал, который прежде был отнесен к государству и монарху как устроителям космической гармонии, переносится теперь на культуру, и поэт получает те мироустроительные харизматические полномочия, которые ранее присваивались императору <...> Так из мифологии государства возникает мифология поэта» [1]. Как справедливо замечает О. М. Гончарова, «в этой ситуации и появляются первые русские литераторы, присвоившие себе право мыслить о русском, активно воздействовать на русского человека и его духовные ориентиры, созидать русскую культуру и русскую личность» [2].

Творческий путь Державина позволяет нам проследить, как происходит становление этой новой мифологии поэта. В начале своего поэтического поприща Державин выступает как выразитель общегосударственных интересов, стремится воздействовать на императрицу, открыто обличает в своих стихах пороки вельмож и государственных служащих. Одновременно, уже понимая силу поэтического слова, он пользуется своим острым оружием для достижения некоторых личных целей, например, пишет похвальные оды Екатерине («Изображение Фелицы»), чтобы выйти из опалы, в которую он попал после губернаторства в Тамбове и суда, борется стихами со своими недоброжелателями, соперниками и врагами на чиновничьем поприще. Но самым примечательным оказывается то, что именно эти стихи, ориентированные, казалось бы, на достижение личных целей, начинают пользоваться наибольшим спросом у читательской аудитории. Это отметил, анализируя практические цели и моральные принципы поэзии Державина, Г. А. Гуковский [3].

Таким образом, уже в 1780-е гг. отмечается отход от классического образа поэта как в мировоззрении Державина, так и в культурном сознании русского читателя в целом. Поэт оказывается не столько защитником интересов государства и монарха, сколько борцом за справедливость, честность. Он отстаивает в своих стихах право высказывать свои взгляды независимо от того, угодны они при дворе или нет; вводит в

поэзию самого себя, не скрывая от читателя своих недостатков, но подчеркивая свою правдивость и искренность, и яркая незаурядная личность поэта, не способного мириться с подлостью и лживостью видных сановников, вызывает бурную поддержку современников.

Именно в это время, сначала независимо от воли Державина, неожиданно для него самого объявленного «якобинцем» (Екатерина II об оде «Властителям и судиям») и выразителем антимодерн-государственных интересов (Павел об «Изображении Фелицы»), а затем уже сознательно, посредством намеренного культивирования образа стихотворца, пишущего для Вечности, начинает складываться авторский державинский миф, который во всей полноте раскрывается уже в произведениях поэта конца 1790-х – начала XIX в. Наиболее показательны в этом отношении «Анакреонтические песни» (1804) и стихи, написанные в последующие годы.

Державин смело рассказал о своем разладе и разрыве с царским двором (отставке в 1803 г.). Характерно то, что, обращаясь к анакреонтике, Державин вовсе не стремится замкнуться только в сфере личных переживаний, противопоставленных обманчивому миру светского общества, как это характерно, например, для поэзии Карамзина [4]. Анакреон для Державина – не просто поэт, воспевавший любовь, вино, дружеские пирушки и застолья. Это Поэт, снискавший себе венец бессмертия, не угодная сильным мира сего, а отстаивая свое право на личную и творческую независимость, и поэтому важным мотивом анакреонтической лирики Державина становится мотив свободы («Венец бессмертия», «Свобода»).

Цари к себе его просили,  
Поесть, попить и погостить,  
Таланты злата подносили,  
Хотели с ним друзьями быть, –

Но он покой, любовь, свободу  
Чинам, богатству предпочел;  
Средь игр, веселий, короводу  
С красавицами век провел.

Беседовал, резвился с ними,  
Шутил, пел песни и вздыхал,  
И шутками себе такими  
Венец бессмертия снискал [5].

(«Венец бессмертия», 1798)

Во второй половине 90-х гг. Державин все чаще обращается к созданию анакреонтических стихов, а с начала XIX в. уже вовсе отказывается от жанра гражданских од, причем отказ этот открыто декларируется в поэзии и указывается главная причина – разочарование в возможности

воздействовать своей поэзией на государей, понимание того, что отстаиваемые нравственные принципы – правда и честность – не приветствуются в придворных кругах:

Взял я лиру и запел,  
Струны правду зазвучали:  
Кто внимать мне захотел?  
Лишь красавицы внимали...  
(«Дар», 1797, С. 351)

К богам земным сблизаться  
Ничуть я не ищю,  
И больше возвышаться  
Никак я не хочу...  
(«Желание», 1797, С. 356)

В стихотворении «К лире» (1797) прямо утверждается, что честные государственные деятели, достойные славы и похвал (Румянцев и Суворов), оказались в опале, и «греметь» торжественной лирой уже незачем: истинных героев, несущих славу отечеству, и добродетельных вельмож, заботящихся о благе народном, не осталось. Поэт вынужденно меняет свой облик, «перелаживая» «звучные строи» своей лиры на нежные струны, воспевающие любовь:

Так не надо звучных строев,  
Переладим струны вновь;  
Петь откажемся героев,  
А начнем мы петь любовь (С. 363).

Как отмечает А. Я. Кучеров, «в стремлении «переладить струны» лиры, уйти от высоких тем сказалось фрондирующее отношение Державина к Павловскому режиму, сопровождавшееся увлечением горацанской и анакреонтической поэзией» [6].

В еще большей степени авторская позиция отозвучала от тех принципов жизни, которые занимали его в период правления Екатерины II, выражена в стихотворении «К самому себе» (1798):

Что мне, что мне суетиться,  
Вьючить бремя должностей,  
Если мир за то бранится,  
Что иду прямой стезей? <...>  
Но я тем коль бесполезен,  
Что горяч и в правде черт, –  
Музам, женщинам любезен  
Может пылкий быть Эрот.  
Стану ныне с ним водиться,  
Сладко есть, и пить, и спать;  
Лучше, лучше мне лениться,  
Чем злодеев наживать.  
Полно быть в делах горячим,  
Буду лишь у правды гость... (С. 365)

Это стихотворение можно считать одним из ключевых в формировании державинского автопортрета, постепенно трансформирующегося в миф о Державине – миф о человеке, не умеющем изворачиваться, хитрить ради достижения богатств и должностей, о человеке непокорном, горячем, страстном, с неуживчивым характером, превыше всего ставящем такие нравственные качества, как правда и честность (слово «правда» дважды звучит в тексте стихотворения, этот же нравственный императив содержит указание на единственно возможный путь поэта – «иду прямой стезей»). Характеристика «горяч и в правде чётр» станет ведущей в создании образа Державина во всех беллетризованных биографиях и художественных произведениях о поэте XVIII в. (В. Ходасевича, О. Михайлова, Ю. Домбровского, И. Елегечева, П. Паламарчука, Л. Яковлева).

В целом ряде лирических миниатюр анакреонтического цикла Державина звучат мотивы отказа от должностей, чинов и богатства и предпочтения всем этим призрачным ценностям покоя, любви, уединения с музами на лоне природы, свободного творчества, гармонии с собственной совестью, с миром и окружающими людьми, способными оценить вдохновенное слово поэта (кроме указанных назовем также стихотворения «Соловей во сне», «Богатство», «Пеночка», «Песнь баярда», «Гитара», «Тишина», «Кузничик», «Деревенская жизнь»).

В докторской диссертации С. А. Саловой, посвященной изучению русской анакреонтики XVIII – начала XIX в., подчеркивается, что Державин формулирует свой миф об Анакреоне, придавая этому мифу обобщающий смысл. Основные составляющие этого мифа: творческая свобода, независимость личности поэта-философа от власти, неподкупность и бескорыстие, высокие нравственные качества «внутреннего человека». Таким образом, складывается «архетип Поэта как вдохновенного гения и суверенной личности, сознательно дистанцировавшейся от земных властей. Напористо обосновывая право Поэта на бессмертие, Державин возводил его на вершину социальной иерархии, утверждал его высокий общественный статус и престижность литературного труда» [7].

Соглашаясь в целом с выводами С. А. Саловой, следует все-таки подчеркнуть, что автобиографический образ поэта, представленный в «Анакреонтических песнях», участвует не столько в трансформации мифа о Поэте-Анакреоне, сколько в создании мифа о Поэте-Державине. Об этом кроме вышеназванных произведений свидетельствует и программное стихотворение «Тончию», в котором автор предлагает написать его портрет так, чтобы в нем запечатлелись существенные черты его облика, и себя поэт просит изобразить не в античном одеянии, а «в на-

туре самой грубой, / В жестокий мраз с огнем души, / В косматой шапке, скутав шубой» (С. 391–392). В авторский миф вводится, как видим, мифологический топос Севера (пространственная координата, участвующая в создании мифопоэтического имени России: «На рождение в Севере порфиородного отрока»). Север – холодное, «жестокое» пространство, которое согревается «огнем души» поэта. К строкам «Чтоб шел, природой лишь водим, / Против погод, волн, гор кремнистых» Державин считает необходимым дать объяснение: «...автор хотел изобразить, первое: что он без всяких почти наук, одной природою стал поэтом; второе: что в службе своей многие имел препятствия, но характером своим без всякого покровительства их преодолевал» (С. 532). Так реализуется еще одна составная часть мифа о Поэте-Державине: он не обязан своей славой, своим успехом ни роду, ни богатству, ни связям, а обязан только самому себе, своей природной одаренности, своей воле, своей внутренней силе.

В дополнение к этому отмечаются такие качества, как нежность и любовь к близким и в то же время строгость в государственной службе («Не испугай жены, друзей, / Придай мне нежности немного: / Чтоб был я ласков для детей, / Лишь в должности б судил всех строго»). Поэт не лишен и недостатков, потому что он прежде всего человек, и это тоже отмечается в анализируемом стихотворении: «А если слабости самим / И величайшим людям сродны, / Не позабудь во мне подобны, / Чтоб зависть улыбалась им».

Важная черта Поэта – сердечная страстность, которая родственна творческому вдохновению, поэтому художник должен изобразить северного поэта так, «чтоб жар кипел в моей крови, а очи мягкостью блистали».

Мифотворчество – важная новаторская черта культурной и социальной сферы в XVIII в., отличающая эту эпоху от средневековой традиции, где мифы интерпретировались в качестве истин [8]. В начале и середине XVIII в. создаются мифы государственного значения: мифы о монархах, о «новой» России, о героических победах русского оружия в морских и сухопутных сражениях; в конце века складываются уже иные мифы, в которых действуют отдельные деятели эпохи, и большую роль в подобном мифотворчестве сыграла, наряду с распространявшимися в обществе анекдотами, и поэзия Державина, где можно выделить такие фигуры исторических деятелей, как князь Потемкин-Таврический, полководец Александр Васильевич Суворов-Рымникский. Но самым главным мифом, созданным самим Державиным, становится миф о самом себе, во всей полноте обозначившийся в его сборнике «Анакреонтические песни».



Одной из «странных» составляющих бытующего в массовом читательском сознании мифа о Державине становится его внешний облик – радужного старика с молодой душой. Оказывается, что и этот образ, закрепившийся в известных пушкинских строчках из романа в стихах «Евгений Онегин» «Старик Державин нас заметил и, в гроб сходя, благословил», также утвердился благодаря «Анакреонтическим пеням», открывающимся стихотворением «Приношение красавицам»:

Вам, красавицы молодые,  
И супруге в дар моей  
Песни Леля золотые  
Подношу я в книжке сей.  
Нравиться уж я бессилен  
И копьём и сайдаком,  
Дурен, стар и не умилен:  
Бью стихами вам челом... (С. 297)

И этот мотив старости, умеющей наслаждаться прекрасными мгновениями земной жизни и женской красотой, становится сквозным мотивом всего анакреонтического сборника («Старик», «Анакреоново удовольствие»).

Необходимо отметить, что в последующие годы поэт также продолжает писать произведения, в которых создается образ автобиографического героя, имеющего уже известные качества: честность, прямоту, независимость суждений, открытость и принципиальность в служении истине, внутреннюю нравственную силу. Наиболее показательным является стихотворение «Признание» (1807):

Не умел я притворяться,  
На святого походить,  
Важным саном надуваться  
И философа брать вид;  
Я любил чистосердечье,  
Думал нравиться лишь им,  
Ум и сердце человечье  
Были гением моим... (С. 423-424)

Таким образом, создавая авторский миф о Поэте, наслаждающемся любовью красавиц и общением с музами, Державин подчеркивает невозможность иного образа жизни для человека, стремящегося сохранить свою внутреннюю цельность и творческую свободу и не желающего поступиться своими убеждениями. Неоднократно утверждает, что правда и честность неуютны на государственной службе и Поэту не место там, где идет

битва за богатство и чины. Автобиографическому герою «Анакреонтических песен» свойственна творческая свобода, безграничная любовь к людям, близким поэту по духу, горячее сердце, способность ощущать все радости бытия, что выразилось в красочном поэтическом восхвалении роскошного материального мира природы и сельской деревенской жизни с ее богатыми застольями и обыденными радостями. Роскошь русской природы, русского быта, красота русских девушек, представленные в анакреонтической поэзии Державина и создающие настроение ежедневного домашнего праздника, не требующего идти на сделку с совестью, – это яркий контраст с «безобразным», несправедливым обществом вельмож, погрязших в бесчинствах и беззаконии. И не случайно яркая личность поэта рубежа XVIII–XIX вв. до сих пор привлекает внимание биографов и писателей, стремящихся представить «своего» Державина, но во всех интерпретациях этот образ несет в себе те основные качества, которые были обозначены самим поэтом в его поэзии: нетерпеливость и страстность, проявляющаяся во всем (на государственной службе, в любви и в поэтической деятельности), правдивость и честность по отношению к себе и к окружающим людям, независимо от чинов, а также гостеприимное радушие, широта души и необыкновенное жизнелюбие.

#### Примечания

1. Живов В. М. Государственный миф в эпоху просвещения и его разрушение в России конца XVIII века // Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). М., 1996. С. 661.
2. Юнчарова О. М. Власть традиции и «новая Россия» в литературном сознании второй половины XVIII века. СПб., 2004. С. 14.
3. Луковский Г. А. Русская литература XVIII века: учеб. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 361–362.
4. См. об этом: Ионин Г. Н. Анакреонтические стихи Карамзина и Державина // XVIII век. Сб. 8. Державин и Карамзин в литературном движении XVIII–XIX вв. Л., 1969. С. 162–178.
5. Державин Г. Р. Стихотворения. М.: Гослитиздат, 1958. С. 373–374. Далее ссылки в тексте на это издание даны с указанием страниц.
6. Кучеров А. Я. Примечания // Г. Р. Державин. Стихотворения. М.: Гослитиздат, 1958. С. 529.
7. Салова С. А. Русская анакреонтика XVIII – начала XIX века: генезис, культурно-исторический контекст, поэтика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. С. 39.
8. Абрамзон Т. Е. Поэтические мифологии XVIII века: Ломоносов, Сумароков, Херасков, Державин: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2007. С. 45.

И. А. Кондакова

### АНТРОПОМОРФНАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА С ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ОБЛАСТЬЮ ЦЕЛИ

В статье определяется место антропоморфной концептуальной метафоры среди других метафор с топонимической областью цели, рассматриваются модели антропоморфной метафоры и модели, связанные с ней партитативными отношениями.

The article deals with the anthropomorphic conceptual metaphor and the place it occupies among other conceptual metaphors with the target expressed by a place-name. The patterns that are partially related to the conceptual metaphor in question are also considered.

*Ключевые слова:* топоним, концептуальная метафора, область цели, область источника, метафорическая модель.

*Keywords:* place-name, conceptual metaphor, target domain, source domain, metaphor pattern.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности антропоморфной концептуальной метафоры с областью цели, выраженной топонимом, определить и описать ядерные и периферийные элементы.

Термин «концептуальная метафора» понимается в работе как средство кодирования мировоззрения в языковой форме [1] в виде устойчивых соответствий между областью источника и областью цели, фиксированных в языковой и культурной традиции данного общества [2]. Концептуальная метафора отражает универсальное и специфическое в языковой картине мира народа. Метафорические модели определяются в ходе анализа различных структурно-логической точки зрения типов образных средств, в основании которых лежит сходство между областью-целью и областью-источником (прямая и косвенная метафора, квазитождество, образное сравнение, эпитет).

Топообъекты являются одним из важнейших элементов концептуальной картины мира. В ходе исследования лингвистической литературы было выявлено, что метафорическая модель ТОПО-ОБЪЕКТ – ЧЕЛОВЕК входит в число концептуальных метафор европейской картины мира. Термин «метафорическая модель» употребляется в значении, принятом в когнитивной теории метафоры – для обозначения корреляции «между элементами источника и элементами цели» [3].

Начало XXI в. ознаменовано пристальным вниманием к изучению топонимических концептов (преимущественно концептов ГОРОД – Москва, Лондон, Берлин, Париж и других – и

ГОСУДАРСТВО – Россия, Америка, Германия, Франция, Китай, Украина и др.). Исследования проводятся на материале разных языков, в рамках как авто-, так и гетеростереотипа, на материале различных видов дискурса (главным образом, политического и художественного).

Стоит отметить, что исследования топонимических концептов касаются только «населенных» топонимов – анализ лингвистической литературы не выявил работ, посвященных изучению концептов, связанных с природными объектами. Значимым элементом топонимических концептов являются метафоры с топонимической областью цели.

В нашем исследовании рассматриваются концептуальные метафоры, область цели которых представлена названиями топообъектов – как населенных, так и природных, как широко, так и малоизвестных, как родных для англоязычной среды, так и иностранных. При этом представляется вполне естественным, что в целом в составе эмпирического материала преобладают «населенные» топонимы-цели, в особенности топонимы, являющиеся особо значимыми для носителей английского языка (London, Britain, New York, America).

Проведенный анализ лингвистической литературы по теме и исследования эмпирического материала показали, что метафорические модели с участием топонима-цели в целом универсальны. Наиболее частотные модели типичны для топонимов в целом, независимо от их вида и ранга. К ним относятся следующие: Т – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО (преимущественно Т – ЧЕЛОВЕК, а также Т – ЖИВОТНОЕ и Т – РАСТЕНИЕ), Т<sub>1</sub> – Т<sub>2</sub>, Т – ЧАСТЬ ТЕЛА, Т – ДОМ/ПОМЕЩЕНИЕ, Т – РАЙ/САД, Т – ВЕЩЕСТВО (драгоценный камень, золото, пища, напиток, металл, прочее), Т – АРТЕФАКТ (предмет обихода, оружие, пр.), Т – МИР/ВСЕЛЕННАЯ, Т – ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ (поэма, детектив, пр.), Т – ФОТО, Т – ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО и др.

По уровню частотности в целом неизменно лидирует антропоморфная модель – базовая концептуальная метафора Т – ЧЕЛОВЕК. Человек по-прежнему остается «мерой всех вещей», вследствие чего антропоцентризм является одной из принципиальных установок современной лингвистики [4]. Концептуальная метафора Т – ЧЕЛОВЕК охватывает широкий круг моделей, «каждая из которых основывается на специфическом свойстве человека или на способе его восприятия» [5].

В рамках модели Т – ЧЕЛОВЕК нередко проявляется регулярная полисемия топонима – наряду с прямым адресным значением топоним реализует метонимическое значение «люди», совмещая функции топонима и этнонима. Эта тенденция отмечена в Библии, она сохраняется и в наше время.

Модель Т – ЧЕЛОВЕК преимущественно маркирована категорией рода, на категорию рода

нередко накладывается возрастная характеристика. Населенный топообъект, как правило, отождествляется с особой женского пола: ГОРОД/СТРАНА – ЖЕНЩИНА. Категория рода чаще передается на лексическом уровне (область источника *woman, daughter, wife, sister, queen, etc.*): *Oh, Jerusalem, you are my beautiful and delicate daughter...* (Bible). Маркером женского рода служит также суффикс *-ess* в составе области-источника: *During her season, London, a harassed hostess...* (Jerome K. Jerome); *...London was a witless old giantess of a town...* (H. Wells). Принадлежность к женскому роду выражается в семантике основания косвенной метафоры: *Jerusalem's birth pains begin, the baby will be born* (Bible). В современных источниках категория рода нередко представлена на грамматическом уровне – личными и притяжательными местоимениями *she/her*: *Japan dominated the East, and took to herself the whole Asiatic portion of the world-market...* (J. London). Однако корреляция топонима – названия страны с личным местоимением при отсутствии других прямых или косвенных маркеров олицетворения не во всех случаях является убедительным доказательством наличия семантической двуплановости, так как подобную корреляцию относят к языковой норме: «традиционные названия стран соответствуют местоимению женского рода (*England / Australia and her people*), тогда как официальные, политические и географические наименования соответствуют местоимению среднего рода (*The United Kingdom and its peoples; The continent of Australia: its climate and natural resources*)» [6].

Отождествления населенного объекта с мужчиной немногочисленны как в Библии (*son; old man*), так и в современных источниках: *Israel is like an old man with graying hair, unaware of how weak and old he has become* (Bible). В составе образа, отражающего индивидуально-авторское ассоциативное восприятие, разные города могут получать разные гендерные характеристики: *“Every city has a sex and an age which have nothing to do with demography. Rome is feminine. So is Odessa. London is a teenager, an urchin, and, in this, hasn't changed since the time of Dickens. Paris, I believe, is a man in his twenties in love with an older woman”* (Berger). В основании вышеприведенной метафоры лежит исключительно авторская ассоциация.

Отсутствие гендерной маркировки для персонализации малотипично, например: *America, of course, like every other human thing, can in spiritual sense live or die as much as it chooses* (G. K. Chesterton) – государство сопоставляется с неким «человеком вообще» (сочетание *human thing* является оксюмороном, содержит внутреннее противоречие).

Отмечена и модель Т – МЛАДЕНЕЦ, которая сочетается с положительной оценкой, при

этом гендерная маркировка факультативна: *London like some Gargantuan babe, is awake, crying for its milk. ... “You have had your milk, little London. Now come and say your prayers. Another week has just begun, baby London. God knows what will happen, say your prayers.”* (Jerome K. Jerome). Лондон персонифицируется, аллюзивная метафора *Gargantuan babe* содержит мягкую иронию. Уподобления топообъекта ребенку отмечены еще в библейском тексте, где функции топонима и этнонима совмещены: *When Israel was a child, I loved him as a son...* (Bible).

Мужественность приписывается природным объектам (водным и горным). Названия водных объектов коррелируют с областями источника, указывающими на принадлежность к мужскому роду: *father, sultan, etc.*: ВОДНЫЙ ОБЪЕКТ – МУЖЧИНА: *...the Mississippi, the great father of rivers, who (praise be to Heaven), has no young children like him* (Ch. Dickens) – Миссисипи уподобляется отцу всех рек (Ср. *Father Thames* – Матушка Темза).

Лишь в исключительных случаях – в единичных примерах водному объекту приписывается женское, материнское начало: *...good mother East River took Liz to her bosom, smoothed her muddily but quickly...* (O'Henry); *our own Yukon, the Mother of all Rivers* (J. London). В первом примере река по-матерински принимает отвергнутую всеми Лиз, доведенную до отчаяния и самоубийства, во втором примере метафора включена в прямую речь: образ РЕКА – МАТЬ вложен в уста коренного жителя Аляски и отражает языковую картину мира именно этого народа.

Горные объекты, отличающиеся твердостью, неприступностью, ассоциируемые с силой и властью, также наделяются мужскими качествами: ГОРА – МУЖЧИНА: *Its strange form, its august isolation, and its majestic unkinship with its own kind, make it [the Matterhorn] – so to speak – the Napoleon of the mountain world. “Grand, gloomy, and peculiar”...* (M. Twain). Вышеприведенный пример уникален: топообъект уподобляется конкретному лицу – Маттерхорн отождествляется с Наполеоном – такой же величественный, мрачный и неприступный.

Элементом концептуальной метафоры Т – ЧЕЛОВЕК является концептуальная метафора Т – ЧАСТЬ ТЕЛА, подразумевающая партитативные отношения. Метафора Т – ЧАСТЬ ТЕЛА имеет генитивную структуру *N of T*. Более мелкий топообъект уподобляется части тела, а более крупный имплицитно или, реже, эксплицитно – живому существу, чаще человеку. Модель Т – ОРГАНИЗМ (в рамках метафоры Т – ЧЕЛОВЕК) стала общим местом в исследованиях концептуальной метафоры с топонимом-целью (представленной названием города или страны), данная модель относительно высокочастотна как на уровне языка, так и на уровне речи.

На уровне языка модель зафиксирована в неофициальных географических названиях (как правило, штатов и внутригородских объектов). Так, топообъект, чаще город (в нижеприводимых примерах – Лондон), в метафорических фразеологизмах наделяется сердцем (*the Heart of London* – Сити), легкими (*the lungs of London* – скверы и парки Лондона), глазами (*the eye of London* – гигантское колесо обозрения) и пр. – то есть внутригородским объектам отводятся функции частей тела персонифицируемого таким образом города. В окказиональных персонификациях город также наделяется лицом, мимикой, жестами: *...the face of London was grimy with powder of Black Smoke* (H. Wells). В окказиональных персонификациях та или иная соматическая функция может переноситься с одного внутригородского объекта на другой, например, у Ч. Дикенса в качестве «сердца Лондона» упоминается не Сити, а часы, расположенные в Сити: *I sat down opposite to it, and hearing its regular and never-changing voice, that one deep constant note, uppermost amongst all the noise and clatter in the streets below, – marking that, let that tumult rise or fall, go on or stop, – let it be night or noon, to-morrow or to-day, this year or next, – it still performed its functions with the same dull constancy, and regulated the progress of the life around, the fancy came upon me that this was London's Heart, – and that when it should cease to beat, the City would be no more* (Ch. Dickens) – бой часов уподобляется биению сердца.

К обозначениям частей человеческого тела восходят основные обозначения рельефа во многих языках [7], что, несомненно, свидетельствует о древности метафорической модели Т – ЧАСТЬ ТЕЛА, ибо подобные номинации имеют метафорическую природу – они основаны на сходстве: внешнем, позиционном, функциональном. И, как свидетельствуют вышеприведенные примеры, в настоящее время с частями тела соотносятся отнюдь не только природные объекты, но и населенные.

Следует отметить, что несмотря на древность модели Т – ЧАСТЬ ТЕЛА при анализе библейского текста метафоры с аналогичной структурой не обнаружены. Однако в современных литературных и лексикографических источниках подобная структура относительно частотна.

Интересно также отметить, что названия частей тела, присущих животным (*tail, paws, claws, wings, etc.*), коррелирующие с топонимической областью цели, в ходе исследования пока не обнаружены, за исключением единичного примера – обозначения полуострова Сомали: *Horn of Africa* (*Африканский Рог*) – название отражает сходство очертаний полуострова на карте с очертаниями животного-представителя местной фа-

уны – полуостров выдается в Индийский океан «носорожьим рогом».

Ряд соматизмов неоднократно задействован в образном контексте, в том числе и на уровне языка (*heart, eye, backbone, spine, artery, finger*). Некоторые соматизмы зафиксированы лишь в единичных примерах топонимических образов (*head, womb, arm, fist, wart, foot, thyroid gland, nerve knot*).

Рассмотрим ряд наиболее типичных моделей.

**Модель Т – СЕРДЦЕ.** С сердцем сопоставляется город, внутригородской объект, географическая область. Подобные образы основаны на признаках «центральный», «важный», «значительный». С сердцем традиционно сопоставляются столицы, а также большие города, мегаполисы. Например, Лондон в англоязычных текстах уподобляется центру вселенной, «сердцу мира»: *“London, George,” he said, “takes a lot of understanding. It’s a great place... the centre of civilization, the heart of the world! (Ch. Dickens); ...to regard the empire as a splendid opportunity, and London as the conceivable heart of the world* (H. Wells). На фразеологическом уровне модель зафиксирована в неофициальных названиях: *the heart of America* (Washington D. C.).

Метафора ‘heart of T’ не всегда является неофициальным маркером топообъекта. Например: *So I will reach out and strike at the heart of Egypt with all kinds of miracles* (Bible). В составе библейской косвенной метафоры-олицетворения ‘reach out and strike at the heart’ область источника ‘heart’ не соотносится с конкретной географической целью.

**Модель Т – ГЛАЗ.** В рассмотренных метафорах, соответствующих данной модели, в роли области цели выступают исключительно ойконимы-названия городов, являющихся культурными и образовательными центрами: *the eye of Greece* (неофициальное название Афин, которое восходит к поэме Дж. Мильтона «Возвращенный рай» – *Athens, the eye of Greece... (J. Milton)*). Ср. также: *England has two eyes, Oxford and Cambridge. They are the two eyes of England, and two intellectual eyes* (E. Taylor) – названия городов – топонимы *Oxford* и *Cambridge* реализуют метонимическое значение «университет» и выступают как символы науки, образования, культуры.

**Модель Т – ЗУБ(Ы).** Областью-целью в данном случае являются горные объекты, гора уподобляется зубу по сходству формы, а горная система – ряду зубов: *From aloft, the two enormous pits that yawned in the cliffs of Abu Simbel looked like gaps left by the extraction of giant teeth* (NG. 1969. № 5. P. 724). В приведенном примере модель ГОРА – ЗУБ дополнена сопоставлением расселин между горами с промежутками, которые остаются на месте удаления

зубов, это дополнение «оживляет» образ, делая его более наглядным.

Модель Т – ПАЛЕЦ(ПАЛЬЦЫ) также основана на внешнем сходстве и аналогична по своему применению: *The Matterhorn ... In the sunset, when all the lower world is pallid in gloom, it points toward heaven out of the pervading blackness like a finger of fire* (M. Twain). В приведенном примере отражено сходство по форме – описан момент, когда луч заходящего солнца освещает вершину высокой горы, в то время как все остальное вокруг уже погрузилось во тьму и горный пик ярко выделяется на фоне темного неба. Неофициальное название штата Флорида *Southern Finger of the United States* также основано на сходстве формы – территория штата вдавнута в Атлантический океан и очертания изображения штата на карте по форме напоминают палец.

Модель Т – ПОЗВОНОЧНИК отражает сходство по форме, взаимному расположению и структуре: ГОРА – ПОЗВОНОК, ГОРНАЯ СИСТЕМА – ПОЗВОНОЧНИК: *...the great Cordilleras that form the spine of Central America* (NGM. 1965. № 7. P. 140). *Most of the world's silver comes out of the corrugated backbone of North and South America – the Rockies, the Mexican Sierras, and the Andes* (NGM. 1981. № 9. P. 298).

Модель Т – АРТЕРИЯ представлена двумя вариантами:

1) РЕКА – АРТЕРИЯ. В образе РЕКА – АРТЕРИЯ подчеркивается не столько внешнее (по форме) и структурное (жидкость, текучесть), сколько функциональное сходство (транспортная функция): *...the Rhine became the main artery of the Western Europe...* (J. Duche).

2) УЛИЦА – АРТЕРИЯ. Данный образ основан на тех же признаках, что и вышеуказанный, за исключением того, что он «свободен» от структурного сходства. Приоритетным также является функциональное сходство, обусловленное наличием формального (протяженность). Например: *The great promenade and thoroughfare, as most people know, is Broadway; a wide and bustling street, which, from the Battery Gardens to its opposite termination in a country road, may be four miles long. Shall we sit down in an upper floor of the Carlton House hotel (situated in the best part of this main artery of New York), and, when we are tired of looking down upon the life below, sally forth, arm-in-arm, and mingle in the stream?* (Ch. Dickens) – широта, протяженность и постоянное движение, поток (stream) транспорта и пешеходов «превращают» Бродвей в «главную артерию Нью-Йорка».

Модель ТОПООБЪЕКТ – ТУЛОВИЩЕ представлена в исследованном материале хотя и единственным, но очень ярким примером: *...the basin of the Mississippi is the BODY OF THE NATION.*

*All the other parts are but members, important in themselves, yet more important in their relations to this* (M. Twain) – бассейн Миссисипи уподобляется туловищу, прилегающие к нему территории – конечностям.

Метафоры Т – ЧАСТЬ ТЕЛА рассматриваются у Лакоффа и Джонсона как частичные использования метафорического переноса, являющиеся разновидностями, часто единственными, базовой метафорической структуры со вспомогательным объектом «человек» [8]. Данное положение в целом не вызывает сомнения. Приведем наглядный пример: *A medieval German geographer in his Cosmographia described Europe as a noble lady, with Spain as her head, Italy and Jutland her arms, and Prague her heart* (Travel in Vogue). В данной развернутой метафоре находят реализацию образные парадигмы Т – ЧЕЛОВЕК и Т – ЧАСТЬ ТЕЛА. В основании метафоры лежит некое отдаленное сходство средневековой карты Европы со схематическим изображением фигуры человека: «Europe – lady», «Spain – head», «Italy, Jutland – arms», «Prague – heart».

Однако базовая метафорическая структура Т – ЧЕЛОВЕК в случае уподобления топообъекта части тела может и отсутствовать, например: *'...but my father has always told me, 'Port Said is a drop of your blood. Never forget it'* (NGM. 1975. № 6. P. 805). Здесь топообъект представлен не как часть более крупного олицетворяемого объекта, а как часть тела конкретного человека, то есть вне рамок концептуальной метафоры Т – ЧЕЛОВЕК.

В то же время в качестве «части тела» олицетворяемого топообъекта может быть назван не только другой топообъект, расположенный на его территории, но и не географический объект, в частности человек: *Was he perhaps the backbone of England?* (H. Wells). Метафора *'the backbone of England'* обозначает человека, топоним *England*, наряду с адресной характеристикой, реализует значение «народ».

В ходе исследования выявлено, что антропоморфная концептуальная метафора с топонимической областью цели обладает высокой частотностью и представлена разнообразными моделями. В большинстве случаев антропоморфный образ маркирован категорией рода, гендерный маркер топонимического образа коррелирует с объектом номинации топонима, но эта корреляция не носит строго, абсолютного характера. Метафорическая модель Т – ЧАСТЬ ТЕЛА вписывается в рамки концептуальной метафоры Т – ЧЕЛОВЕК, но, за редким исключением, данная модель может выходить за эти рамки. Таким образом, концептуальная метафора Т – ЧЕЛОВЕК характеризуется полевой структурой, периферийные элементы которой обусловлены оригинальным контекстом.

## Примечания

1. *Cristal D.* A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 5<sup>th</sup> ed. Baskwell Publishing Ltd., 2006. P. 80.
2. *Баранов А. Н.* Предисловие редактора // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Изд. 2-е. М.: Изд-во АКИ, 2008. С. 11.
3. Там же. С. 12.
4. *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. А. Н. Чурилина. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 52.
5. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Изд. 2-е. М.: Изд-во АКИ, 2008. С. 60.
6. *Гуревич В. В.* Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие / В. В. Гуревич. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 11.
7. *Мечковская Н. Б.* Общее языкознание: структурная и социальная типология языков: учеб. пособие. 2-е изд. – Минск: Амалфея, 2004. С. 310.
8. *Глазунова О. И.* Логика метафорических преобразований. СПб., 2000. С. 133.

УДК 82-31

*Н. В. Доброскокина*

**СВОЕОБРАЗИЕ ХРОНОТОПА  
В РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА  
«ПРИЗРАК АЛЕКСАНДРА ВОЛЬФА»**

В статье рассматриваются особенности художественного времени и пространства в романе Г. Газданова «Призрак Александра Вольфа»; выделяется хронотоп внешний и внутренний, «русский» и «французский», личное время-пространство героев; выясняется, что художественное время и пространство изменяются в зависимости от душевного состояния персонажей.

The article reveals peculiarities of time and space in G. Gazdanov's novel «Alexandr Wolf's Ghost». The author points out chronotops of the outer and inner, the individual time and space of characters, the «Russian» and «French» chronotops. It is concluded, that time and space change together with the spiritual state of characters.

*Ключевые слова:* хронотоп, время, пространство, образ, структура, роман.

*Keywords:* a chronotop, a time, a space, an image, a structure, a novel.

«Время заклубилось и исчезло, унося в этом непостижимо стремительном движении долгие годы моей жизни» [1]. Это фраза из финального абзаца романа Г. Газданова «Призрак Александра Вольфа». Художественное время здесь то течёт ровно, то завихряется, возвращается, замедляется, а то и вовсе исчезает. Пространство тоже

меняется под стать душевному состоянию героев. В структуре романа «Призрак Александра Вольфа» художественные образы времени и пространства играют важную роль, Г. Газданов создаёт вокруг героев особый мир, особый хронотоп.

М. М. Бахтин утверждает, что «хронотопы могут включаться друг в друга, сосуществовать, переплетаться, сменяться, противопоставляться или находиться в более сложных взаимоотношениях... Общий характер этих взаимоотношений является диалогичным» [2]. По ходу всего рассматриваемого романа явно различаются хронотоп внешний (внешних событий) и хронотоп внутренний, живущий в сознании героев. Эти два хронотопа друг другу протовопоставляются, создавая таким образом наиболее полную картину описываемых событий. Внешний хронотоп подчёркнуто точный, чёткий, иногда до скрупулёзности: «это было летом, на юге России; шли четвертые сутки... движения войск», «я позвонил ей в десять часов утра, ровно через восемь дней после матча», «мы вернулись в Париж ровно через неделю» (С. 17, 53, 77). Внутренний же хронотоп героев часто вступает в конфликт с внешним: в сознании героев время замедляется, порой даже исчезает, иногда прошлое «врывается» в настоящее, легко побеждая пространство. «Не смотря на то, что я ехал быстро, у меня сохранилось неверное воспоминание о медленности всего происходившего», «мне всегда казалось, что жизнь чем-то похожа на путешествие в поезде, — эта медлительность личного существования, заключенная в стремительном внешнем движении», «я опять с необыкновенной ясностью увидел эту дорогу и лес, это было здесь, в моей комнате, дойдя до меня через побежденное пространство, отделявшее меня в данный момент от далекого юга России» (С. 18, 63, 69).

Итак, отсчёт времени в романе «Призрак Александра Вольфа» начинается с вполне определённого эпизода гражданской войны на юге России. Однако для героя его внутренний хронотоп в тот момент оказывается размытым: «я совершенно потерял представление о времени, я не мог бы даже сказать, где именно я тогда находился», «всё проходило в смутных и неверных очертаниях» (С. 17–18). Рассказчик оказался затерянным в огромном и запутанном пространстве войны, в ситуации боя, «участники которого меньше всего представляют себе, что происходит в действительности» (С. 18). Герой испытывал чувство голода, жажды, усталости, ему смертельно хотелось спать, всё «казалось томительным и долгим» (С. 17), а пространство превращалось в «горячую и сонную муть» (С. 17).

Описанное событие — невольное убийство, которое совершает герой, — в условиях войны кажется всего лишь незначительным эпизодом, од-

ним из многих. Такое место – «незначительной подробности» – это событие занимает во внешнем хромотопе романа. Другое дело – внутреннее время-пространство в сознании героя и место, которое в нём занимает это убийство: «с той минуты, что оно произошло, я не помню дня, когда бы я не испытывал сожаления об этом», «и я даже не уверен в том, что оно не наложило невольного отпечатка на все, что мне было суждено узнать и увидеть потом» (С. 17, 19). Если в самом начале романа, во время передвижения войск, герой почти не ориентировался во времени и пространстве, то после этого эпизода его внутренний хромотоп начинает проясняться. Совершенно рядовое для героя событие – убийство, пусть и невольное, – стало точкой отсчёта и, кажется, определило весь дальнейший ход событий. Герой как бы осознал сам себя, в момент опасности он внезапно сконцентрировался, начал быстро принимать решения, и его внутреннее время-пространство прояснилось: «потом я увидел, как всадник... вскинул к плечу винтовку... В эту секунду я выстрелил», «я простоял несколько секунд, держа его (револьвер) в руке» (С. 18–19).

Интересно, что столь значимое в структуре романа событие произошло на дороге (по Бахтину, это место случайных встреч), а точнее – на повороте дороги, да ещё и загибающемся почти под прямым углом. Такой хромотоп говорит о переломе в жизни героя, с этого момента не только дорога, но и его жизнь разворачивается на девяносто градусов, вероятно, навсегда окрашивается в знойные краски зарева из того летнего военного дня на юге России. Время и пространство той встречи, закончившейся убийством, как будто застыли и никогда не исчезали из памяти героя, преследуя каждый день его жизни и легко врываясь из прошлого в настоящее: «много раз, – независимо от того, происходило ли это летом или зимой, на берегу моря или в глубине европейского континента, – я, не думая ни о чем, закрывал глаза, и вдруг из глубины моей памяти опять возникал этот знойный день на юге России, и все мои тогдашние ощущения с прежней силой возвращались ко мне» (С. 20).

Прошлое преследовало героя, делая его жизнь «хаотичной и печальной», состоявшей «из воспоминаний, сожалений, предчувствий и смутного ожидания» (С. 34). Эта случайная встреча на дороге, это случайное убийство заставили шестнадцатилетнего юношу внезапно повзрослеть или даже постареть: потом, в Париже, ему часто казалось, что он «живёт так бесконечно давно и давно до смертельной тоски знает всё, что приходится видеть» (С. 45).

Случайная встреча на дороге изменила жизнь не только героя-рассказчика, но и второго участника этого события – Александра Вольфа. Тог-

да, на бесконечном пространстве войны, на необъятных просторах России, их пути пересеклись на повороте узкой дороги. В одно и то же время они оба скакали на встречу к смерти, но тогда эта встреча в силу случайности (или неслучайности?) не состоялась. Для Александра Вольфа вся его дальнейшая жизнь стала ожиданием этой встречи. На всём, с чем он потом соприкасался, был «налёт спокойного и холодного отчаяния», он стал «равнодушен ко всему на свете», в сущности, его жизнь стала «бегом к смерти». «Я не могу ни думать, ни жить так, как все, потому что я знаю, что меня ждут» (С. 58). Личное время Александра Вольфа пусть медленно, но верно движется только в одном направлении – туда, где оно внезапно должно остановиться, где в одну секунду должно произойти «прекращение ритма». Своя собственная участь, своя жизнь, своё время и окружающее пространство кажутся Вольфу совершенно неважными, потому что это лишь «иллюзия продолжительности» и мы «ошибочно полагаем, что тот небольшой кусочек пространства, который мы видим, есть какое-то воспроизведение мира вообще» (С. 73).

Как внутреннее время Александра Вольфа заканчивается «прекращением ритма», так его внутреннее пространство заканчивается «падением в какую-то холодную пропасть». Кажется, всё, что осталось от Вольфа после той неустрашности со смертью, – это лишь его призрак. Такой же «призрачный» хромотоп окружает героев и во время разговора в Париже. Не случайно они шли «сквозь мутную смесь фонарей и рассвета по улицам», а «над рекой стоял ранний туман, сквозь который возникал полупризрачный город» (С. 70).

По словам Ю. М. Лотмана, «поскольку художественное пространство становится формальной системой для построения различных, в том числе этических, моделей, возникает возможность моральной характеристики литературных персонажей через соответствующее им пространство, которое выступает как своеобразная двуплановая локально-этическая метафора» [3]. Светлое чувство любви, пробуждения жизни в романе олицетворяет Елена Николаевна. Встреча с ней (опять же – случайная) сильно меняет и мироощущение героя, он начинает жить теперь «настоящей жизнью»: «впервые за всю мою жизнь, я почувствовал состояние необыкновенно прозрачного счастья», «все показалось мне изменившимся и иным, как лес после дождя» (С. 44). Наполненное любовью, пространство вокруг героя меняется всего за одну ночь, привычное окружение (те же дома, улицы, деревья, лестницы) приобретает новый, ранее неведомый смысл, всё это становится или декорацией к самой лучшей пьесе, или мелодией, которую слышит только он один из миллионов людей. И это пространство

максимально сжимается и концентрируется за «единственной в мире дверью» на втором этаже – в квартире Елены Николаевны. Для влюблённого героя, кажется, больше ничего не существует. «В квартире было очень тепло», «на полу лежал синий ковер, мебель была синего бархата» (С. 56). В маленьком пространстве квартиры Леночки герою спокойно и уютно.

Но их совместный хронотоп не замыкается только лишь на квартире. Меняя обстановку вокруг влюблённых героев, автор, однако, всегда наполняет её радостью, счастьем и любовью. Герои отправляются в путешествие за город, на расстояние ста или ста пятидесяти километров от душного и пыльного Парижа. Однажды им пришлось ночевать в лесу, прямо в автомобиле. «Была гроза с сильным дождем, и при свете молнии я видел, сквозь забрызганные стекла машины, деревья, обступавшие нас со всех сторон» (С. 68). В этом эпизоде пространство расширяется, как бы приглашает героев в объятия самой природы и позволяет им ощутить себя необходимой частью целого мира. А внутреннее время замедляется: минуты счастья хочется продлить. Герой сознательно, почти до остановки, замедляет своё время «по давней привычке задерживать каждое... чувство и стараться его понять» (С. 69). Этот отрезок времени наполнен для героя особым смыслом, и он старается запечатлеть его в своём сознании: «я запомню навсегда эту ночь... и то состояние полусонного счастья», «если бы не было того, что было теперь, то жизнь моя была бы прожита даром, и это всегда будет так, что бы ни случилось потом» (С. 69).

Вообще, в романе – и это закономерно – хронотопы всех героев пересекаются и включают друг в друга. Все случайные и не случайные пересечения героев оставляют свой след на них. По словам М. М. Бахтина, «хронотопу встречи» свойственна «высокая степень эмоционально-ценностной интенсивности» [4]. И действительно, встречи играют в романе «Призрак Александра Вольфа» зачастую ключевую роль: главный герой и Вольф после встречи в лесу уже не могут жить так, как прежде; «выражение отчужденности» на лице Елены Николаевны, её «своеобразная душевная медлительность» (С. 53) – это след ее встречи с Вольфом; после встречи с Еленой Николаевной жизнь героя-повествователя наполняется новым смыслом.

Кроме того, на наш взгляд, в романе, помимо хронотопов главных героев, можно выделить ещё как минимум два особых хронотопа: «русский» и «французский». Все главные действующие лица в романе – это русские эмигранты, живущие в Париже (лишь Вольф постоянно проживает в Лондоне, время от времени приезжая в Париж). «Русский» хронотоп – это общее время-пространство русских эмигрантов в чужой стране. Это не дом, а

какое-либо общественное место (ресторан, улица, редакция): главный герой совершенно не описывает своего жилища; с Вознесенским, Вольфом он встречается в русском ресторане, Елена Николаевна узнаёт в нём своего соотечественника по русской газете, торчащей из кармана. Таким образом, с одной стороны, «русское» пространство оказывается рассеянным по всему Парижу, но, с другой стороны, оно очень локализовано, замкнуто (например, сжато в стенах русского ресторана) и в своих границах противопоставлено такому большому и безграничному Парижу. «Русское» время – это время воспоминаний, кажется, оно неохотно идёт вперёд, зато легко и стремительно может двигаться назад: Вознесенский живёт воспоминаниями о гражданской войне, об отряде Офицерова, о Марине; шофёр такси, бывший кавалерист, в ресторане делится воспоминаниями с кельнершей. «Русский» хронотоп в романе противопоставлен французскому – Парижу. Это основное место действия в романе, это пространство открыто, широко и разнообразно. Но главная особенность Парижа в романе заключается в том, что он показан через восприятие русского эмигранта. И это не тот город, «о котором писалось в иллюстрированных журналах и который был неизменным в представлении иностранцев, приезжающих сюда раз в год на две недели», это «настоящий город», который открывал главный герой Елене Николаевне: «нищие рабочие кварталы, провинциальные, отдаленные от центра улицы, постройки на окраинах...» (С. 48). У такого Парижа – своё время: это ночь, время сутенёров, проституток, бродяг, время социального дна. Именно ночью главный герой и Вольф наблюдают драку «между какими-то подозрительными субъектами». Естественно, что «русский» и «французский» хронотопы в романе переплетаются и включают друг в друга, как и хронотопы главных героев.

Все трое – повествователь, Елена Николаевна и Вольф – в финале романа встречаются в одно и то же время в одном и том же месте. Пуля, снова выпущенная главным героем, пролетела сквозь пятнадцать лет, пронзив время, и поставила точку в романе. «...И вдруг мне показалось, что время закрубилось и исчезло, унося в этом непостижимо стремительном движении долгие годы моей жизни» (С. 120).

#### Примечания

1. Газданов, Г. Призрак Александра Вольфа. СПб.: Азбука, 2000. С. 120. Далее ссылки на это издание даются в тексте с указанием страницы.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 234.
3. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Избранные статьи. Таллин, 1992. С. 123.
4. Бахтин М. М. Указ. соч. С. 278.



## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 687.016

О. А. Цесевицене

### «СВОЁ – ЧУЖОЕ» В РУССКОЙ МОДЕ XVII–XVIII вв.

В настоящей статье прослеживается архетипическая оппозиция взаимоотношения «своего – чужого» в моде, свойственная русской культуре и имеющая ряд отличительных признаков. Автор прослеживает процесс зарождения русской моды, являющийся результатом заимствования «чужого» и его трансформации за счёт области «своего».

The present article is concerned with tracing back an archetypal opposition of interrelation of home and foreign elements in fashion common to the Russian culture that possesses a variety of distinguishing features. The author examines the initiation process of the Russian fashion being the result of adoption of “foreign” and its transformation at the expense of “home” elements.

*Ключевые слова:* мода, культура, архетип «свой – чужой», костюм.

*Keywords:* fashion, culture, home and foreign culture elements archetype, costume.

Русская философская мысль, начиная с Чаадаева, стремилась осмыслить архетипы русской и европейской культуры, дабы ответить на следующие вопросы: кто мы по отношению к Европе; «к какому наследию примыкает Россия, относится ли её менталитет к восточному или западному... что же у нас своё?» [1].

Мода, как и другие феномены культуры, появилась в России благодаря европейским заимствованиям. В XVII столетии русским практически с нуля (творение на пустом месте) пришлось осваивать заново искусство ношения одежды. Усвоение чужого опыта – одна из архетипических установок русской культуры – связано, на наш взгляд, именно с изначальным отрицанием «чужого». Через путь отторжения «чужого» прошли многие культуры. В этом случае русская культура не исключение. Её настоящие ценности развивались в соприкосновении с другими культурами, она многое заимствовала, но сумела остаться самой собой. Русская мода как часть русской культуры родилась в результате трансформаций такого заимствования, постепенного пре-

вращая «чужое» в «свое». Вполне вероятно, что именно взаимоотношение «своего» и заимствованного «чужого» позволит нам обозначить *архетипическую* идею их объединения в русской моде.

«Свой – чужой» – архетипическая оппозиция, появившаяся до возникновения человеческого общества. «Слово “чужой” означает “не такой, как все”, “странный” (ср. “чуждой”); чужой – пришелец извне, и уже потому несёт в себе угрозу» [2]. Чужак, по наблюдениям филологов и этнографов, ассоциируется с посланцем потустороннего мира, существом демоническим, «ненашим». В связи с этим всё, что относится к категории «своего», имеет положительную окраску, «чужого» – отрицательную.

В русской культуре сложился определённый набор отличительных признаков, отличающих «чужих» от «своих». Среди таких признаков (помимо языка, обычаев, пищи, причёски, этнического типа) можно отметить одежду.

В допетровскую эпоху на Руси сложились чёткий тип национального *костюма* и идеал красоты. Под влиянием многочисленных культурных и торговых связей, длительного периода татаро-монгольского завоевания русский костюм вобрал в себя заметные черты восточного влияния, усилившиеся в XV в. и касающиеся главным образом верхней одежды, что оставило след в названиях отдельных предметов (кафтан, сарафан). В Европе русское платье также считали одеянием восточного покроя из-за разнообразия жемчужных и иных украшений, мехов и вышивок. Самобытность русской одежды не ограничивалась влиянием только восточных традиций. К XVII в. польское и венгерское платье, носимое на Руси XVI в., обрело русские черты. Но с последующими европейскими традициями в одежде в допетровское время всё складывалось не так просто, причиной чему послужило негативное отношение русских к иноземцам, «чужим».

Иноземцы с их языком, обычаями и одеждой вначале были полностью исключены из сферы «своего». В XVII в. прослеживается тенденция к их выведению за рамки человеческой культуры. Мир иноземцев представлялся русским миром античеловеческим, бесовским, миром нелюдей. Сами иноземцы ассоциировались с оборотнями и нечистой силой, а их поступки соотноси-

лись со «зверством». Возможно, что ношение русскими шуб, сшитых мехом внутрь, к телу, объяснялось не только целью сохранения тепла, но и маркировкой принадлежности к миру человека. Шубы, вывернутые мехом наружу, могли использоваться лишь в ритуальных действиях, связанных с оборотничеством (святки), дабы показать «принадлежность ряженого к нечеловеческому миру» [3].

Одежда «немцев» (вообще любых иноземцев, говорящих не на русском языке) отличалась от русских и покроем и цветом. Иноземное платье было символом иноверия, его ношение (до определённого времени) не допускалось. Одежда приобретала также социальный и конфессиональный статус, так как иноземцев, принявших православие, поначалу одевали в русское платье.

Наблюдения, касающиеся заимствования чёрного цвета европейских одежд XVII в., предполагают отторжение чёрного как такового русской культурой. По мнению И. Бусевой-Давыдовой, это могло быть вызвано «изначальной его антиномичностью слову *белый*, как сакральному, а также совпадением корней в словах *чёрный* и *чёрт*» [4]. В русском языке существует много словосочетаний с отрицательным значением чёрного цвета: чёрное (злое) дело, чёрная работа, чёрный день и пр. «Чёрным цветом в христианстве наделяются Дьявол и Ад. Чёрный – цвет дьявола, а потому и греха и его искупления Христом. Отсюда скорбь и аскетизм (монахов) также символизировалась чёрным цветом. Ибо чёрный – как противоположность белого – является цветом неизвестности, конца, и в общем, физической смерти в будущем» [5]. Чёрный цвет с трудом «приживался» в одежде.

Такое же отрицательное значение русские придавали наготы. Русская православная традиция связывала наготу не с догреховным состоянием прародителей, а, наоборот, с их грехопадением, такое отношение к наготы отличалось не только от католического, но и от общехристианского, – любое обнажение считалось греховным. Бусева-Давыдова предполагает, что «нагота на Руси преследовалась не только в целях борьбы с “блудной похотью”, но и как со способом возвращения в “докультурное” состояние» [6], именно стыд отличал людей от животных.

Само собой разумеется, что отношение к иноземной женской декольтированной одежде у православных русских в средние века было также неприемлемым. Возможно, по этим же причинам не прижилась в России и истинная «нагая мода» [7] конца XVIII в.

Несмотря на отрицательное отношение к иноземному платью и критику национальной русской одежды с утилитарных и эстетических позиций, одежда европейского образца вызывала у русских

большой интерес. Иллюстрированные книги светского содержания, имевшие широкое хождение в русском быту второй половины XVII столетия; посольские дары в виде драгоценных шёлковых и золотных тканей; одежда, сшитая из них, которую, скорее всего, не только рассматривали, но и примеряли; ношение костюмов, изготовленных по западноевропейской моде в обход законов, – всё это говорило о большом интересе, испытываемом русским двором перед иноземным бытом и одеждой. В Московию ввозились европейские шёлковые и шерстяные чулки; именитые русские люди держали в своих домах множество вещей европейской работы: картины, зеркала, немецкую и французскую мебель, различные точные приборы и инструменты. Не мудрено, что при столь большом интересе к чужеземному быту и платью Алексею Михайловичу в 1675 г. пришлось указом запретить ношение иностранной одежды. Но это лишь на короткое время отсрочило просачивание «чужого» в русский быт.

Несмотря на то, что «своё – чужое» в культуре XVII в. существовало «как бинарная разнополюсная оппозиция» [8], происходило постепенное нивелирование понятий «свой – чужой». Причины процесса нивелирования следующие: противопоставление понятий не было столь абсолютным – чужое никогда не отвергалось полностью; все потенции вышеперечисленных заимствований существовали на Руси в начале XVII в. перманентно. «Иные» миры тесно соприкасались с миром людей: нечистая сила сообщалась с миром живых, и иноземец также мог «превратиться» из «чужого» в «своего» в зависимости от контекста. Расширялись представления русских об обитаемом мире, и именно в это время в России начался процесс осознания своей причастности к Европе, в результате которого была подготовлена почва для петровских реформ и настала необходимость глубокого осмысления «чужого».

Основной причиной процесса нивелирования «чужого» и «своего» Бусева-Давыдова считает особое отношение русских к сакрализованной персоне государя, которая была возведена при зарождающемся абсолютизме до образа и подобия Бога, а также «предварительную апробацию и адаптацию заимствований в наиболее престижной и тотально референтной социальной группе» [9] придворной верхушки. Подражание царю имело и социальный, и сакральный смысл. «Чужое», явное по природе, могло быть превращено в «своё» царской санкцией, некоторые новшества вообще не осознавались как «чужие» в связи с процессом их адаптации царскими мастерами (ко двору приглашали иностранных ювелиров, швейцов, «лекарей, толмачей, ликописцев, музыкантов и всяких ремесленников» [10] для

обучения местных кадров). Таким образом, новшества переходили в посадскую, а затем – значительно медленнее – в крестьянскую среду.

Во второй половине XVII в. область «своего» начала расширяться за счёт «чужого». Этот длительный процесс продолжался и в следующем столетии, пока «чужое» к концу XIX в. не стало осознанной окончательно частью «своего».

Интерес к западному быту и платью, «чужому» означал в России зарождение моды, что подтверждается дальнейшими заимствованиями при реформах Петра I, связанными с одеждой, которой он придавал совершенно особое значение.

По мнению Р. М. Кирсановой, в России начала XVIII в. произошло нечто прежде небывалое – «запрет на национальный костюм исходил... от законного государя» [11]. До петровских реформ костюм имел прежде всего сословные и имущественные признаки. Политика Петра, направленная на укрепление государства, требовала «свежей крови» в виде новых людей, которые брались на службу независимо от сословной принадлежности. Новые реформы Петра I принудительно изменили не только сам костюм «старого образца», но и его основную функцию – демонстрацию сословной принадлежности, мешающую проведению государственной политики (это не значит, что система обозначения человека на иерархической лестнице была упразднена).

Реформы одежды не затронули крестьянство и духовенство (почти 80% населения), так как были направлены в основном на жителей городов. Особенно тяжёлым расставание с привычными атрибутами власти (роскошными шубами, просторными и многослойными, скрывающими дородность одежд, длинные бороды, золотыми кружевами и камнями) было для бояр. Новое платье к тому же не подлежало хранению и передаче по наследству. Однако, как отмечает Кирсанова, «упорство в ношении платья “старого образца” проявили лишь единицы» [12]. Такое единодушие объяснялось боязнью потери царского расположения. Представителям низшего сословия европейское платье открывало новые горизонты возможностей и было воспринято ими без осуждения. Являясь законодателем моды в России, Пётр I был образцом для подражания, обучая единомышленников западным манерам и модам. С учетом отношения приближённых к персоне императора становится понятным, что быть одетым как монарх означало проявление своей верноподданнической позиции.

Один из памфлетов того времени «О повреждении нравов в России» М. М. Щербатова, описанный Л. Орловой [13], с сожалением перечисляет новшества петровского распоряжения, открывающего дорогу немецкой моде. В послови-

цах и поговорках того времени часто мелькает пренебрежительное отношение к щегольству в ношении модной одежды: «И наша дура коты обула. И мы в немцах», «В долгом платье, да в коротком разуме», «Щеголь собака: что ни год, то рубаха, а портам и смены нет» [14]. Но уже в XIX в. В. Г. Белинский отмечал своё отношение к петровским реформам в одежде: «Положим, что надеть фрак или сюртук вместо овчинного тулупа, синего армяка или смурого кафтана ещё не значит сделаться европейцем; но отчего же у нас, в России, и учатся чему-нибудь, и занимаются чтением, и обнаруживают и любовь и вкус к изящным искусствам только люди, одевающиеся по-европейски» [15].

Традиционно не принимала моду и отрицательно относилась ко всякого рода нововведениям и православная религия. Но остановить Петра Алексеевича в его желании поставить Россию «на степень европейских народов как просвещением наук и художеств, так и обращением и одеждою», по свидетельству А. К. Нартова [16], не могло ничего.

В эпоху Петра внешность перестаёт быть нейтральной как для сторонников традиции, так и для её противников. Первым приходится начинать обучение новым, неизвестным ранее нормам бытового поведения. Старое, «своё», объявляется отжившим; новое, «чужое», европейское – «правильным», и чаще всего единственно возможным. Русский дворянин в Петровскую эпоху оказался у себя на родине «в положении иностранца – человека, которому во взрослом состоянии искусственными методами следует обучаться тому, что обычно получают в раннем детстве непосредственным опытом» [17]. Изменение военного стрелецкого костюма – одно из самых первых заимствований в моде, которое прошло гладко и не вызвало неудовольствия, так как «удобство в бою было важнее иных соображений» [18]. Более сложно проходили изменения бытового костюма.

Женский костюм всех сословий на Руси создавал впечатление дородности и статности хозяйки. Декоративный строй традиционного костюма и его крой позволял легко добиться такого эффекта. Главным же формообразующим элементом европейской моды являлся корсет; силуэт, создаваемый им, был полной противоположностью русскому идеалу красоты и требовал определённых навыков ношения. Женщины были вперёд допущены к ассамблеям – совместным собраниям мужчин и женщин, школам манер того времени, завершающимся балами с новыми танцами, которые в начале XVIII в. были медлительны и имели некоторое сходство с плавностью русских традиционных танцев. «Одним словом, постепенное приспособление к новому типу

культуры основывалось на поисках сходства в покроях, манерах, движениях, занятиях и т. д. Некоторое сходство примиряло с явными отличиями» [19].

Нововведения распространялись с огромной скоростью. По отношению к одежде европейского образца появляются выражения «староманерное» и «новоманерное» платье в значении «немодный – модный». Стремительно ворвался в русскую моду женский головной убор «фантанж» (позже – «фонтанж», или «фонтаж»). Кирсанова утверждает, что такое лёгкое распространение фонтанжа в России не случайно потому, что старинный головной убор – кокошник – также представлял собой относительно высокое каркасное сооружение с различными украшениями. Использовать модную деталь можно было легко, руководствуясь привычными старорусскими правилами. Стремление приспособить и сочетать в наряде привычное «своё» и новое «чужое» для удобства, а также соответствовать царским нововведениям было характерно не только для того времени. При выборе костюма европейского образца в России ещё долго сохраняли верность традиционным представлениям о приличии и общественном положении. Некоторые новшества иноземного происхождения не вызывали удивления (бытовой грим был распространён в России ещё в XVII в.), к другим приходило постепенное привыкание. Веера, блохоловки, парики, табакерки, мушки, каркасы «панье» (называемые в России фижмами) и пр. – всё это появлялось в русской моде, сменяя друг друга, и чаще всего подстраивалось под национальный менталитет. Начался процесс нивелирования соответствия «свой – чужой» в моде.

Процесс проникновения чужого с последующей обработкой в духе «своего» был свойственным для всего XVIII в. Некоторое отступление от внедрения костюмов европейского образца для официальных придворных ритуалов было характерно для правления Екатерины II (возрождение старинного русского костюма), но это никаким образом не затрагивало частной жизни подданных. Русские официальные платья той поры не следовали европейской моде, а превращали парижский наряд «в “царицын” или московский» [20].

Отрицание «чужого» в XVII в. чередовалось с отрицанием «своего» в начале XVIII в. в результате сменившейся исторической обстановки и внешних культурных влияний. Россия включилась в европейский культурный контекст со времени правления Петра I, и укоренение процесса адаптации «своего – чужого» произошло лишь во второй половине XVIII в. Осознание заимствованного европейского в русской моде как национального перестало быть проблемой в общест-

венном сознании только к концу XIX в. Соответственно одни и те же понятия могли наполняться на каждом из таких этапов новым содержанием, обогащая русскую моду. Существующая глубинная структура развития позволяет отметить единство русской культуры на разных этапах её истории и проследить архетипическое неизменное в её изменчивом характере.

Е. М. Щепановская подчёркивает, что «постоянная потребность в принципиально новом даёт стремление активно перенимать чужое (столь же быстро предавая забвению своё – пренебрегая им как отжившим). Русской мысли нередко ставили в вину обращение к иностранному наследию за отсутствием своего собственного. Однако при этом не указывали обратную сторону медали: способность усвоения и воплощения чужих идей как общечеловеческих. Именно постоянное стремление к принципиально иному, новому, как и восприятие *универсализма* (объективности) идей, даёт возможность возвращать их на своей почве» [21]. Восточное ощущение изначального единства бытия русская мода стремилась совместить с логической строгостью европейских заимствований. Сочетая в себе европейские, азиатские традиции с собственными самобытными чертами, русская мода представляет собой «совмещение несовместимого». В итоге к концу XIX в., насыщаясь новыми заимствованиями, она не принадлежала ни к Востоку, ни к Западу. Своеобразие и неизменность в её проявлениях, рождение и развитии тесным образом связаны с глубинными архетипическими идеями «своего – чужого».

#### Примечания

1. Щепановская Е. М. Архетипы России. Доклад на симпозиуме историков русской философии в рамках ДПФ 2007. К какому наследию мы примыкаем? Режим доступа: [www.astrolingua.spb.ru/PHILOS/arch\\_rus](http://www.astrolingua.spb.ru/PHILOS/arch_rus) (дата обращения 02.02.2010).
2. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 477–487.
3. Ивлева Л. М. Ряженье в русской традиционной культуре / Рос. ин-т истории искусств ФАН; Рос. ин-т истории искусств. СПб., 1994. С. 156.
4. Бусева-Давыдова И. «Своё» и «чужое» в русской культуре XVII века // Искусствознание. М., 1998. № 2. С. 276.
5. Серов Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. СПб.: Речь, 2004. С. 161.
6. Бусева-Давыдова И. Указ. соч. С. 282.
7. Кирсанова Р. М. Русский костюм и быт XVIII–XIX веков. М.: СЛОВО/SLOVO, 2002. С. 102–103.
8. Бусева-Давыдова И. Указ. соч. С. 286.
9. Бусева-Давыдова И. Указ. соч. С. 293.
10. Крижанич Ю. Политика. М.: Новый свет, 1997. С. 403.
11. Кирсанова Р. М. Указ. соч. С. 11.
12. Там же. С. 13.
13. Орлова А. В. Азбука моды. М.: Просвещение, 1998. С. 4–5.

14. Даль В. И. Пословицы, поговорки и присловья русского народа / [предисл. В. Татаринова]. М.: ЭКСМО. С. 551.

15. Белинский В. Г. Петербург и Москва // Полн. собр. соч. М., 1955. Т. 8. С. 396.

16. Рябцев Ю. С. Хрестоматия по истории русской культуры. XVIII–XIX вв. М.: Владос, 1998. С. 130–131.

17. Лотман М. Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века // История и типология русской культуры. СПб.: Искусство, 2002. С. 234.

18. Кифсанова Р. М. Указ. соч. С. 20.

19. Там же. С. 30.

20. Там же. С. 94.

21. Щепановская Е. М. Указ. соч.

УДК 111.48:1(091)(470+571)«18-19»

М. В. Чапаева

### ЛИЦО КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в.

В настоящей статье рассматриваются художественно-эстетические концепции лица как в области философской и религиозно-моральной, так и в художественно-эстетической области Серебряного века. Традиционно в русской культуре, обращенной к духовному, изображение лица человека долгое время было табуировано и считалось греховным. В искусстве Серебряного века красота лица становится основой миропонимания, а само искусство в своих новаторских вариантах закономерно устремилось к выражению целостности и единства мира, последовательно реализуя свои синтетические возможности.

In present article is considered is art-aesthetic concepts of the person both in the field of philosophical and religious-moral, and in is art-aesthetic area of the Silver age. Traditionally in the Russian culture turned to spiritual, on the image of the person of the person long time the taboo has been imposed and it was considered as the sinful. In art of the Silver age the beauty of the person becomes an outlook basis, and art in the innovative variants has naturally directed to expression of integrity and unity of the world, consistently realising the synthetic possibilities.

*Ключевые слова:* лицо, красота, искусство, Серебряный век, русская философия, эстетика, русская культура, маска.

*Keywords:* the person, beauty, art, the Silver age, Russian philosophy, an aesthetics, Russian culture, a mask.

Осмысление лица как эстетического феномена в русской культуре было с особой силой актуализировано на рубеже XIX–XX вв. Это осуществлялось как через русскую философию, так и через искусство Серебряного века.

Писатели, поэты, философы эпохи подводили итоги истекавшему столетию, классическому

миропониманию, подвергали пересмотру основы духовного бытия как в области философской и религиозно-моральной, так и в художественно-эстетической. Радикально менялось и восприятие красоты лица. «Бытие и мир получают оправдание только как эстетический феномен», писал Ницше [1]. Из кантовской триады «Истина, Добро и Красота» выбрасывается первые две ценности, остается верить только в Красоту. На смену традиционному пониманию красоты лица, в котором прекрасное сочетается с истиной, добром и любовью, приходит совершенно новое понимание красоты лица, которая как начало абсолютное, совершенное, безграничное и неисчерпаемое вмещает в себя не только красоту добра и гармонии, но и красоту чудовищного, красоту ужаса, красоту зла, его гармоническое оправдание.

В недрах же христианского сознания коренилась идея о том, что подлинная красота от Бога, она несовместима со злом, безобразием, ложью, грехом и т. д. В каждом из нас живет человек «внешний» и человек «внутренний», соответственно лицо может иметь красоту «внешнюю» и красоту «внутреннюю», которая распространяется во вне «внутренним светом» человека» [2]. По Флоренскому, «прелестные образы будоражат страсть, но опасность – не в страсти как таковой, а в ее оценке, в принятии ее за нечто, прямо противоположное тому, что она есть на самом деле» [3]. Любимые персонажи классиков русской литературы (А. Н. Толстого, И. С. Тургенева, А. П. Чехова), как правило, были некрасивы лицом (Наташа Ростова, Верочка, Нина Заречная), но «светились» внутренней красотой и гармонией. Рядом с ними писатели практически всегда создавали «настоящих красавиц» (Элен, Наталья Петровна, Анна Аркадьевна) по канонам не русской, но европейской красоты: внешней, формальной, холодной.

В русской культуре, обращенной к духовному, изображение лица человека долгое время было табуировано и считалось греховным (кроме иконы, на которой также изображался «лик», а не лицо). Произведения в жанре «ню» в русском искусстве встречаются нечасто; в них присутствует некая скованность, стыдливость, не допускающая, за редким исключением, свободной интерпретации, исследования, переживания темы телесности, столь характерных для западного искусства. Дар русского человека диктует особый акцент на личности, на ее переживаниях, на красоте души и духа. С этим связана особая сердечность, мягкость, душевность, исповедальность многих русских философов, писателей и художников, на творчество которых обращают внимание представители других этносов.

Позиции русских философов (А. Лосева, С. Булгакова Л. Карсавина и др.) в осмыслении и актуализации лица всецело совпадают с традиционным христианским пониманием красоты лица. Красота в христианском понимании есть категория онтологическая, она неразрывно связана со смыслом бытия. Отсюда следует, что существует только одна красота – Красота Истинная, Сам Бог. И всякая красота земная есть только образ, в большей или меньшей степени отражающий первоисточник. Для христианина ясно, что отвлеченная категория «прекрасного» теряет свой смысл вне понятий «доброта», «истина», «спасение». Все соединяется Богом в Боге, остальное безобразно. Одним словом, красиво то, что в Боге, то, что причастно Высшей Красоте. Человек красив настолько, насколько он соответствует замыслу Божию о себе, своей цели.

По Флоренскому, «по мере того как грех овладевает личностью и лицо перестает быть окном, откуда сияет свет Божий и показывает все определеннее грязные пятна на собственных своих стеклах, лицо отщепляется от личности, ее творческого начала, теряет жизнь и цепенеет маской овладевшей страсти» [4]. Сергей Булгаков красоту человека приравнивает к софийности – «сияние Софии, изнутри освещающее косную плоть и “материю”» [5] – и излагает свое понимание лица в контексте христианской концепции телесности, которая предстает у него эстетической категорией.

Русские философы конца XIX – начала XX в. в осмыслении лица пытались на метафизическом уровне «сгладить», «снять» присущее ему противоречие между внешним и внутренним, которое воспринималось в русле основных идей, определивших мирозерцание рубежной эпохи – идеи возвращения к истокам и идеи синтеза и всеединства.

В искусстве Серебряного века красота тоже является основой миропонимания. Возведенная в принцип, она декларируется во всех произведениях искусства и в самом культурном сознании эпохи. Но это уже другая красота, вне Бога. Мотив бесовства, антихриста, злого рока становится излюбленной темой символистов. Разум и совесть переживают глубочайший кризис. Все надежды только на искусство, которое понималось как метабытие, благодаря которому возможно новое осмысление природы человека, его лица как формы и как содержания.

Мир для художников конца XIX – начала XX в. стал осмысляться в новых эстетических категориях, снимающих противопоставления «добро – зло», «страдание – счастье», «альтруизм – эгоизм». Определяющей теперь становится оппозиция «красота – безобразие», «гармония – хаос». Рождаются новые подходы к изображению человеческого лица.

По мнению А. Белого, в основе современной культуры лежит созерцание, отсюда интерес к стилю различных эпох, а также смакование различных эстетических подробностей. Из потребностей к созерцанию возникает культ красоты. В свою очередь, созерцание становится целью художественного творчества, «вот почему созерцательная метафизика красоты смутно ощущается в художнике как призыв к бесцельности в искусстве; развивается теория искусства для искусства из этой потребности к созерцанию; и далее: взгляд на искусство как на самоцель, не имея никакого прямого оправдания, переходит в учение о многообразии культурных памятников красоты; в культуре, в воспроизведении различных стилей, ищет свое оправдание эстетика созерцания; всевозможные способы стилизовать, как и потребность воспроизводить стили, есть лишь стремление к созерцанию, предполагающее отказ от воли, успокоение в бездействии; в основе эстетизма лежит чисто нигилистическое отношение к окружающей действительности; но эстетизм часто переходит в свое противоположное» [6].

В начале XX в. традиционная жанровая структура претерпевает существенные трансформации, знаменующие наступление новой эпохи, провозглашается отход от постренессансной гуманистической концепции искусства, где человек был средоточием внимания художника.

Изменения привычных культурных ценностей и эстетических традиций на рубеже столетий приводят к сотворению новых культурных кодов, что порождает «сдвиг» в восприятии лица, или, иными словами, происходит нарушение традиционной оси в построении произведений искусства (портрета). Человек более не «читает» картину, как в XIX в.; ему предлагается теперь «смотреть на портрет как на сочетание цветов, форм и фактур» (например, работы В. Кандинского, П. Пикассо, А. Матисса, М. Шагала и др.) [7]. В таком контексте лицо рассматривается с позиций эстетизации и стилизации, а также осуществляется попытка понять, осмыслить темное и иррациональное в лице. Лицо привлекало внимание художников как образ, вмещающий в себя все стороны человеческой сущности, а изобразительное искусство ставило перед собой разные задачи – от чисто портретного сходства с портретируемым до передачи духовной сущности человека и создания формального или ассоциативного образа личности, используя при этом все имеющиеся в наличии средства художественной выразительности. А характерной чертой искусства становится синтез как опосредованное отражение образа человека и его жизни, в отличие от критического реализма XIX столетия с присущим ему конкретным отображением действительности.

Согласно философии абстракционизма, направленного, провозгласившего целью искусства произвольное формотворчество, приведшего в конце концов к разрушению формы, духовная энергия космоса, будучи основой мироздания, рождает порядок из хаоса и не может проявиться в устойчивых вещественных предметах. Так, лицо на портретах В. В. Кандинского «Габриэлла Мюнтер» (1905), «Lady in Moscow» (1912) и К. С. Малевича «Автопортрет в двух измерениях» и «Автопортрет» теряет свои установленные контуры и пропорции, как это прослеживается в классическом искусстве, и изображается с помощью цветowych пятен и языка формы. В результате лица, изображенные на портретах, представляют собой некую комбинацию, в которой «количество красок и форм бесконечно».

По В. В. Кандинскому, «форма – это не только отграничение одной плоскости от другой», она, вместе с тем, представляет «выражение внутреннего содержания», то есть «принципа внутренней необходимости». Этот принцип центральный, ключевой в эстетике Кандинского, он определяется тремя (мистическими, как называет их сам Кандинский) необходимостями, а именно: элементом личности – каждый художник как творец должен выражать то, что присуще ему; элементом стиля в своей внутренней ценности – каждый художник как детище своей эпохи должен изображать то, что свойственно этой эпохе; элементом чистого и вечного искусства – каждый художник как служитель искусства должен выражать то, что вообще свойственно искусству. В. В. Кандинский считал своим долгом донести до широких масс идею правомочности изображения образов на своих портретах через передачу зрителям с помощью цвета и форм «только внутренне необходимого», устраняя все «внешне-случайное» [8].

Наиболее показательна живопись очень «радостного» художника – М. З. Шагала («Адам и Ева» 1912, Музей искусств, Сент-Луис, «Пьющий солдат» 1911–1912 и «Зеленый скрипач» 1912–1913, Музей Гугенхайм, Нью-Йорк). В произведениях художника прослеживается некое любовное деформацией как средством подчинения изображения своему переживанию, рассчитанное на воздействие на зрителя цветowych сочетаний, цветowych плоскостей и пятен различной формы с тем, чтобы ими прежде всего передать внутренние побуждения, субъективные переживания и чувствования художника. Лицо человека на портрете «должно походить на свечку, которая вспыхивает и потухает в одно и то же время». А об одном из своих персонажей М. Шагал пишет: «Лицо у него желтое, и желтизна сползает с оконного переплета на улицу, ложится на церковный

купол. Он похож на деревянный дом с прозрачной крышей» [9].

К. Малевич заимствует из метафизической живописи несколько приемов. Это пластическое решение статичности и пустые овалы лица. Такими приемами Малевич «одухотворяет форму и материализует дух» [10]. Белые овалы лица олицетворяют концентрацию энергии духа и одновременно изображают универсальную пластическую форму лица. Черные овалы передают экономно как драму слияния цвета и формы. Красный квадрат является признаком цветного супрематизма. А сама идея метафизической живописи в работах К. Малевича передает смысл соединения цвета, формы и задач фигуративности. В частности, рассуждая об изобразительных проблемах портрета, он обосновывает необходимость нивелирования черт лица «согласно живописной организации»: «лицо становится не лицом, а деталью живописной, как элемент формулы» [11].

Искусство Серебряного века в своих новаторских вариантах закономерно устремилось к выражению целостности и единства мира, последовательно реализуя свои синтетические возможности. А живопись стремилась представить некий эквивалент мировой ценности, опираясь на накопленный арсенал средств выразительности и приемы построения художественного произведения. Наиболее последовательно пришли к своеобразному «живописному всеединству» те художники, которые выработали свою собственную оригинальную концепцию творчества, опираясь на истинно русское восприятие человека, когда в нем сочетается внешнее (телесное) и внутреннее (духовное) начало, и идею создания нового мира с синтетически созданными условиями беспредметности, в котором есть новый способ построения и жизни органических форм. Этот процесс преследовал две противоположные цели: постижение реальности (глубокое проникновение в сущность органической формы, исключая внешнее начало человека) и отказ от постижения реальности в построении художественного произведения – визуальные мотивы использовали как материал, как сырьё для построения художественной реальности в новом произведении. Идея создания нового мира из ничего нашла свое отражение в творчестве В. Кандинского, К. Малевича, М. Шагала и др.

Следует отметить, что осмысление и изображение лица в каждой области искусства Серебряного века осуществлялось по-разному. Если в изобразительном искусстве художники в поисках выразительности лица шли от формы, цвета, света, композиции, линии и т. д., то в театре сущность лица пытались разгадать через маску, в которой был заключен весь смысл и все содержание актерского искусства. Именно этим был обусловлен

интерес русский новаторов театрального сценического искусства В. Э. Мейерхольда и А. Я. Таирова к истокам: с одной стороны, к эллинской культуре (античная маска), а с другой стороны, к древним восточным культурам Индии и Китая (восточная маска). Современный режиссер Питер Брук, исследуя роль маски в восточном и западном театре, отмечал принципиальные различия между ними. «Традиционная восточная маска, – как писал Брук, – есть антимаска, точное и тонкое отражение внутренней жизни. Когда актер надевает маску, он сбрасывает одну из своих собственных личин (масок). Как только маска тебя высвобождает, она дает тебе что-то, за что можно спрятаться... все, что есть у тебя, скрыто, ты можешь позволить себе открыться». Такую маску Питер Брук называет «священной», ту же, которой пользуются в западном театре, – «ужасной», так как она представляет собой «картину субъективного подсознания в застывшей форме: один жлет через внешний образ другой лжи» [12].

Главный идеолог сценического модернизма в русской культуре В. Э. Мейерхольд отдавал предпочтение не живому лицу актера, как Станиславский, а использовал в своём творчестве маску. С Мейерхольда в русском театре начинается разрушение традиционных идеалов и ценностей, выраженных в кантовской триаде «Истина, Добро и Красота». Ибо неприятие маски, закрывающей лицо актера, было вписано почти что в генетический код, потому что оно было связано с православным мироощущением: перед Богом нельзя в маске, перед Богом актер «нищ, наг и окаянен».

На рубеже XIX и XX вв. игра и театральность стали определять не только сам стиль художественной культуры, но и стиль жизни и поведения человека. Серебряный век провозглашает преимущество искусственного в человеке перед естественным. Именно тогда румяна были возведены в идеал, а тело и лицо принято было рассматривать «как манекен» (Ричард Сеннет). Известный поэт Серебряного века Зинаида Гиппиус, по воспоминаниям современников, в своей повседневной жизни «румянилась и белилась густо, как делают это актрисы для сцены. Это придавало её лицу вид маски, подчеркивало её выверты, её искусственность» [13]. А лицо А. Бло-

ка напоминало М. Волошину своей неподвижностью и окаменелостью «маску греческого бога... Но это была маска не культурная, а наложенная на его лицо от природы» [14].

Итак, русские философы и художники конца XIX – начала XX в. в осмыслении лица пытались на метафизическом уровне «сгладить», «снять» присущее ему противоречие между внешним и внутренним, которое воспринималось в русле основных идей синтеза и всеединства. Серебряный век внес существенные коррективы в традиционное для русской культуры понимание красоты лица, которое было заложено в триединстве Истины, Добра и Красоты. На первый план выходит художник-авангардист, создающий новую художественную вселенную, в которой лицо воспринимается границей явленного и сокрытого, видимого и невидимого, законченного и недосказанного, профанного и сакрального, реального и мистического. Таким образом, творцы Серебряного века вступали в открытый диалог с философским и общекультурным контекстом своего времени и искусством предшествующих эпох.

#### Примечания

1. Ницше Ф. Стихотворения. Философская проза. СПб.: Худож. лит., 1993. С. 57.
2. Там же. С. 246
3. Флоренский П. А. История и философия искусства. М.: Мысль, 2000. 446 с.
4. Флоренский П. А. Иконостас: избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил: Рус. кн., 1993. 365 с.
5. Булгаков С. Свет невечерний. Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994.
6. Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 212.
7. Андроникова М. И. Портрет. От наскального рисунка до звукового фильма. М.: Искусство, 1980. С. 192–205.
8. Кандинский В. О духовном в искусстве. Л.: Аврора, 1990. С. 14.
9. Марк Шагал. Моя жизнь. М.: Изд-во «ЭЛЛИС ЛАК», 1994. С. 27.
10. Гурьяева Т. Малевич и метафизическая живопись // Вопросы искусствознания. 1993. № 1. С. 57.
11. Малевич К. В моем живописном опыте... // Малевич. Художник и теоретик. М., 1990. С. 201.
12. Брук П. Преимущества маски // Московский наблюдатель. 1994. № 5–6. С. 3–10.
13. Рапацкая Л. А. Искусство серебряного века. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2003. 85 с.
14. Там же.



## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

Е. С. Заир-Бек

### ПРИНЦИПЫ ОТЧЕТНОСТИ В ПОЛИТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье раскрыты основные составляющие принципов отчетности в политике управления образованием: ответственность власти и органов управления образованием перед обществом за качество предоставляемых образовательных услуг; расширение участия общественных структур в управлении образованием для принятия решений в рамках тех полномочий, которые закреплены законодательно; необходимость принятия политических решений с учетом не только данных своей страны, но и сопоставления развития образования и его качества в международном масштабе.

In article the cores by components of principles of the reporting in the politician of management of formation are opened: responsibility of the power and controls formation before a society for quality of represented educational services; expansion of participation of public structures in management of formation for decision-making within the limits of those powers which are fixed legislatively; necessity of acceptance of political decisions with the account not only the data of the country, but also comparison of a development of education and its quality internationally.

*Ключевые слова:* принципы отчетности, политика управления образованием, ответственность.

*Keywords:* principles of the reporting, the politician of management of formation, responsibility.

В последние десятилетия международные подходы к анализу управления образованием соотносятся понятием «ответственность». Вопросы соотношения свободы и ответственности становятся кардинальными в системе регуляции социальной сферой. Ответственность как форма упорядочивающей связи в различных структурах социальных отношений (экономических, политических, правовых) базируется на общественных зависимостях, которые имеют объективную основу. Определяется, что создание механизма необходимой подотчетности в системе общественных зависимостей – одна из актуальных проблем стабилизации общественной жизни, в том числе и в системах образования – важной части социальной сферы развития общества.

Подотчетность в регулятивной системе управленческой деятельности становится одной из

обязательных сторон. Таким образом, феномен ответственности (RESPONSIBILITY) в государственном управлении стал включать в себя обязательную гражданскую подотчетность. О новой парадигме ответственности впервые речь шла на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах социального развития (6–12 марта 1995 г., Копенгаген). Документы этого форума – Декларация и Программа действий – исходят из необходимости справедливой упорядоченности и гуманизации средств достижения целей благосостояния людей посредством изменения и совершенствования надстроечных (и особенно правовых) механизмов управления и регулирования социальной сферой (п. 82) [1].

В этом плане государственное управление рассматривается в рамках «ответственность = подотчетность» как неотъемлемый атрибут общей системы управления. Введение термина «отчетность» оказало существенное воздействие на внедрение оценочных механизмов действий правительств и отработку методов оценивания. В плане оценки были отработаны сопоставительные и динамические методы анализа, прогнозны методы и методы оценки рисков. Данные методы в дальнейшем широко вошли в практику оценивания социально-экономического развития различных стран. На международном уровне был разработан стандарт AA1000SES, где подотчетность (Accountability) понимается как совокупность следующих компонентов:

– прозрачность – отчетность перед заинтересованными сторонами;

– готовность реагировать – способность откликаться на проблемы, волнующие заинтересованные стороны;

– соответствие требованиям – соблюдение законодательных требований, стандартов, кодексов, принципов, стратегий и иных добровольных обязательств.

Обязательство обеспечивать открытость отчетности реализуется на основании трех принципов, заложенных в Стандартах Серии AA1000, – это принципы Существенности, Полноты и Способности реагировать. Заинтересованные стороны являются центральным звеном каждого из трех аспектов подотчетности [2], а понятие «ответственность» – средством внешней и внутренней регуляции субъектов деятельности, хотя различие «внешняя» и «внутренняя» в плане отчет-

ности – понятия относительные. Так как понятие «ответственность» может быть введено только там, где есть понятие нормы, то ответственность связана с нормами, которые носят общеобязательный характер. В силу этого должны соблюдаться условия устойчивости и воспроизводимости нормы в широких масштабах. Это обусловило разработку стандартов отчетности, то есть особых правил, которые не должны быть абстрактными и не должны допускать свободные интерпретации сбора и анализа данных. Данные нормы как правила специфичны, и в силу своей специфичности они не могут выступать в качестве правовых норм, но могут являться нормами профессионального сообщества. В исследованиях по проблеме профессиональной ответственности в образовании выделяют три ее направления: ответственность власти, ответственность менеджмента и ответственность персонала образовательных учреждений. Выделение трех направлений ответственности привело к появлению разных форматов отчетности, например публичной отчетности руководителя образования, самоотчетов учреждений.

Благодаря исследованиям в области права была выделена каузальная ответственность, или ответственность в силу обязанности (liability). Данная ответственность связана с ролью обусловленной компетенции – способностью влиять на решение вопросов образования. Таким образом, подотчетная ответственность (accountability) – это не просто абстрактное существительное, образованное от глагола account (считать, рассчитывать, давать отчет, оценивать), но и специфический тип ответственности в профессиональной деятельности, в том числе и в области управления образованием, которая определяется возможностью меры воздействия. Одним из наиболее острых вопросов при обсуждении проблемы подотчетной ответственности является вопрос о компетенции и полномочиях (authority). Субъект управления может быть ответственным только за то, на что у него есть полномочия. Ввиду этого и отчеты в образовании детерминируются полномочиями, которыми наделен тот или иной субъект управления. Поэтому, как отмечает П. Друкер, «в политическом слове нет термина «ответственность» (responsibility), а есть термин «ответственность и полномочия» (responsibility and authority)» [3].

Публикации по проблемам управления в социальной и публичной сферах имеют тенденцию к отражению возрастающей сложности подотчетности в связи с размытием различий между государством и гражданским обществом. В «дифференцированном государственном устройстве», характеризуемом функциональной и институциональной специализацией и фрагмента-

цией политики, государственные и муниципальные органы управления противостоят самоуправляемым межорганизационным сетям, разрушающим механизмы подотчетности (Rhodes, 2000). Сама природа сетей подразумевает, что линии подотчетности размываются. Согласно Херсту (Hirst, 2000), появляется необходимость переосмысления типов контроля и демократической подотчетности, требующих новых структур управления. Это относится не только к национальному уровню отчетности, но и к отчетности различных институтов образования. Новые виды подотчетности создают и новые механизмы регулирования развитием образования. В сущности, эти механизмы являются ответом на уменьшение центрального контроля, возникли они в результате потери старых способов управления. Например, в Великобритании часть контрольных услуг передается специальным организациям, которые предоставляют оценочные и контролирующие услуги, то есть появляются не монолитная бюрократия с иерархическими взаимоотношениями, а различные регулятивные механизмы контроля. Эти механизмы контроля акцентируют внимание на подотчетности снизу вверх. В то же время нельзя и преувеличивать значение этого вида отчетности для принятия решений в образовании, так как в реальности данная документация (формы самоотчетов и проводимые организациями исследования) только формирует основу для неформальной дискуссии, переговоров и суждений. Управление образованием на государственном уровне всегда, при окончательном анализе, является больше политическим, а не менеджерским процессом. В конечном счете, отчетность и регулятивные способы управления образованием взаимосвязаны. Они соединяют дискурс «демократизации» с такими функциями управления, как «надзор», «контроль» и «ответственность». Значительное воздействие на практику отчетности по выполнению полномочий ответственности за принятые социальные обязательства оказал Форум лидеров ведущих промышленно развитых стран, участниками которого являлись США, Великобритания, Франция, Япония, Германия, Канада, Италия и Россия, а также ЕС. Форум обладает ограниченным статусом и осуществляет согласование подходов к актуальным международным проблемам, в том числе и к проблеме образования. Среди направлений действий стран участников форума в рамках образовательной инициативы можно выделить следующие:

1. Доступность образования для всех слоёв населения, бесплатное общее образование.
2. Развитие системы образования в течение всей жизни.

3. Развитие единого образовательного пространства (содействие академической мобильности, создание единой рамки квалификаций, единой системы оценки качества образования).

4. Развитие информационных технологий в системе образования и содействие дистанционному образованию.

5. Продвижение идеи общества, основанного на знании, образование для устойчивого развития.

Анализ систем образования стран «восьмерки» показал, что, несмотря на разные национальные традиции, эти страны не только сталкиваются с похожими вызовами, но и вынуждены преодолевать похожие недостатки систем образования. Например, назревает разрыв между требованиями к подготовке учащихся, необходимой для конкурентных преимуществ в условиях глобальной экономики, и качеством образования. В связи с этой проблемой в отчетности актуализированы показатели качества образования в соответствии с показателями его измерения в международных исследованиях.

Особое воздействие на подготовку национальных отчетов в образовании оказала и политика ОЭСР, где определено, что главная цель образовательной политики – обеспечение высокого качества обучения в течение жизни (Life-long learning), доступного для всех, способствующего личностному развитию, устойчивому экономическому росту, социальному единству и культурному развитию. Образовательная политика направляется и на обеспечение качества и доступности образования. При этом требуется и повышение эффективности управления. Ввиду этого оценка качества, доступности и эффективности включается в различные форматы отчетности. Например, ежегодный обзор ОЭСР «Взгляд на образование» (Education at a Glance) представляет комплекс актуализированных и сопоставимых в международном масштабе показателей, отражающих основные характеристики образования в 30 странах-членах, а также в некоторых странах – партнерах ОЭСР. Показатели сопровождаются подробной интерпретацией представленных статистических данных и описанием контекста, определяющего соответствующие направления и механизмы образовательной политики. Методологическая рамка, объединяющая все представленные в обзоре индикаторы, задана следующими параметрами:

– показатели, связанные с различными акторами образовательных систем: учащимися (индивидуальный уровень), преподавателями – технологиями, методиками и условиями преподавания (инструментальный уровень), поставщиками образовательных услуг (институциональный уровень), образовательными системами в целом (общесистемный уровень);

– показатели, отражающие результаты образования (индивидуальные и национальные); политические рычаги и условия, обеспечивающие получение этих результатов; предпосылки и препятствия, определяющие контекст образовательной политики;

– показатели, отражающие основные направления образовательной политики, связанные, прежде всего, с обеспечением качества образования, равенства образовательных возможностей, адекватности и эффективности используемых для этого инструментов управления и финансирования.

В настоящее время представлен Обзор OECD 2008, который направлен на выявление воздействия результатов образования в различных странах на такие показатели экономики, как заработок населения и занятость на рынках труда. Деятельность ОЭСР в области образования достаточно системна. Директорат ОЭСР по образованию организует деятельность по семи основным направлениям.

1. Политика в области образования и профессиональной подготовки (Education and Training Policy, ETP).

2. Центр по исследованиям и инновациям в области образования (Centre for educational research and innovation, CERI).

3. Индикаторы образовательных систем (Indicators of Education Systems, INES).

4. Программа международной оценки образовательных достижений учащихся (Programme for international student assessment, PISA).

5. Программа по институциональному управлению в высшем образовании (Programme on institutional management in higher education, IMHE).

6. Программа по образовательной инфраструктуре (Programme on educational building, PEB).

7. Отдел по сотрудничеству со странами, не являющимися членами ОЭСР (Unit for Cooperation with Non-Member Economies, NME).

Основные виды и соответствующие результаты работы ОЭСР в области образования могут быть представлены следующим образом.

1. Подготовка межстрановых обзоров, взаимообучение, проведение консультаций и разработка политических рекомендаций для стран, участвующих в аналитических проектах и исследованиях ОЭСР.

2. Разработка индикаторов развития образования, сбор и анализ статистических данных.

3. Оценка качества образования и уровня профессиональных навыков.

4. Прогнозирование тенденций развития образования, рисков и вызовов, стоящих перед системами образования, а также возможных поли-

тических ответов для решения проблем в области образования.

#### 5. Разработка «мягкого» права.

Российская Федерация активно участвует в разработке статистических индикаторов образовательных систем (INES), являющихся основой для международных сравнений в области образования. Текущая работа по INES проводится с целью обеспечения сопоставимости данных. Работа по сбору статистических данных находит свое отражение в сравнительных обзорах систем образования и ежегодных сборниках «Education Policy Analysis» и «Education at a Glance». Российская Федерация является участницей программы, как и программы оценки образовательных достижений учащихся школ (PISA). Два российских вуза участвуют в работе Программы «Институциональное управление в высшем образовании» (ИМНЕ). Общие стратегические направления и задачи сотрудничества вырабатываются в рамках существующих институциональных механизмов, прежде всего – Межведомственной комиссии [4].

Активное участие России в программах ОЕСД позволило создать значительный массив данных образования, которые могут использоваться при подготовке и представлении национальных отчетов и при выборе политических и управленческих решений. Российская Федерация представила в Директорат ОЭСР по образованию подробную информацию об основных вызовах, с которыми сталкивается российское образование, о приоритетных направлениях поддержки развития образования, в том числе уже реализуемых в рамках Приоритетного Национального проекта (см. таблицу).

Развитию методологии отчетности способствовали и европейские программы. Европейская комиссия начиная с конца 80-х гг. XX в. инициировала ряд программ, призванных реализовать многие цели: расширение мобильности, признание дипломов, развитие сотрудничества в сфере ИКТ и дистанционного образования, воплощение идей непрерывного образования. Европейская комиссия анонсировала создание Интегрированной программы нового поколения на период с 2007 по 2014 г. Она включает в себя проекты Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet. Европейское сообщество разработало рамки самооценки институтов и учреждений в сфере профессионального образования и предложило систему индикаторов качества. Она состоит из единой структуры EUROPASS, Национальной справочно-информационной сети и Экспертной группы по мониторингу и контролю выполнения распоряжений.

В рамках реализации Лиссабонских соглашений в 2008 г. был представлен объемный отчет о прогрессе образования в Европе относительно

задач программы. Отчет выполнен на основе сбора данных по установленным группой Еврокомиссии 16 индикаторам (The Standing Group on Indicators and Benchmarks). В мае 2007 г. было определено 16 корневых индикаторов мониторинга прогресса [5]. Отчет с подобным анализом данных, собранных по этим индикаторам, впервые представлен в 2008 г. Собранные специалистами Евростата базы данных позволили представить в едином формате описание состояния образовательных систем европейских стран, в том числе и стран Восточной Европы. Отчеты по странам и по результатам программных исследований представлены в открытом доступе на веб-сайте <http://www.eurydice.org>. Система индикаторов для публичных отчетов раскрыта в рекомендациях Европейского фонда образования (Италия, Турин) в докладе Клода Соважо и Николь Белла «Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство». В докладе отмечается, что существуют два основных этапа анализа развития образования:

– Описательный анализ состоит в представлении и описании индикаторов относительно официально принятых планов и поставленных задач. Описание дополняется хронологическим анализом и анализом неоднородности распределения (по регионам, полу, городской и сельской местности).

– Причинно-следственный анализ. Объяснение и понятие «причинно-следственной связи» в соотношении переменных, выделенных в описательном анализе.

Эксперты отмечают, что отчетные публикации служат доказательством намерения сделать управление образованием прозрачным. Важно, чтобы документ получил широкое распространение и стал предметом обсуждения для общества. Он должен быть в распоряжении политических деятелей, лидеров образования, родительских объединений, профсоюзов преподавателей, административно-технического персонала учебных заведений.

Нужно отметить, что эти документы оказали воздействие и на практику управления образованием. Во многих странах стали представляться общественности отчеты о развитии образования. Отчетность стала реальным фактором образовательной политики. Сами процессы оценивания и отчетности можно рассматривать как реализацию эмпирического подхода к принятию решений. Этот подход дает возможность повысить объективность анализа за счет преодоления субъективности экспертного знания. В то же время само оценивание и отчетность не понимаются как инструмент прямого принятия решений. Этот инструмент не заменяет других методов управления, а выступает как инструмент информации

<b>Продолжающиеся проекты</b>	<b>Новые проекты</b>
<b>I. Взаимодействие политики непрерывного образования с другими направлениями социально-экономической политики</b>	
Признание результатов неформального и информального обучения (Recognition of non-formal and informal learning). Глобальный форум по образованию (Global Forum on Education)	Программа международной оценки компетенции взрослых (PIAAC)
<b>II. Оценка и повышение эффективности образования</b>	
Программа международной оценки образовательных достижений учащихся (PISA). Национальные обзоры образовательной политики (National Reviews of Education Policy). Разработка системы индикаторов для оценки образовательных систем (INES – Indicators of Educational Systems)	Профессиональное образование и подготовка (Vocational Education and Training – VET). Системные инновации в образовании (Systemic Innovation in Education)
<b>III. Содействие повышению качества преподавания</b>	
Совершенствование системы управления в школе (Improving Leadership in Schools). Программа самооценки для взрослых, имеющих проблемы с лингвистической и математической грамотностью (Formative Assessment for Adults with Literacy and Numeracy Needs)	Международное исследование процесса школьного преподавания и обучения (TALIS – Teaching and Learning International Survey). Новые обучающие и инновационные модели (Emerging Models of Learning and Innovation)
<b>IV. Анализ задач развития и совершенствования управлением высшим образованием в глобальной экономике</b>	
Тематический обзор по высшему образованию (Thematic Review of Tertiary Education). Принципы обеспечения качества трансграничного высшего образования (Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education). Расширение участия вузов в региональном развитии (в рамках IMHE). Повышение уровня и качества преподавания в высшем образовании (в рамках IMHE). Развитие способностей институционального менеджмента (в рамках IMHE). Анализ миссий и разнообразия вузов (в рамках IMHE). Развитие человеческих ресурсов в России (в рамках Программы глобального партнерства). Финансирование и качество в высшем образовании	
<b>V. Достижение социального согласия через образовательную политику</b>	
Тематический обзор по равенству в образовании (Equity in Education Thematic Review). Глобализация и лингвистическое и культурное разнообразие (Globalisation and Linguistic and Cultural Diversity). Программа партнерства для поддержки молодежи (Youth Empowerment Partnership Programme). Обеспечение безопасности в школах (Making Schools Safe and Secure) (в рамках программы РЕВ). Молодежь и риски (Youth at Risk) (в рамках Программы глобального партнерства). Сбор данных об учащихся с ограниченными возможностями в развивающихся странах (Prevalence data on students with disabilities in developing countries) (в рамках Программы глобального партнерства). Социальные результаты обучения (Social Outcomes of Learning)	Формирование базы данных об учащихся с ограниченными возможностями и специфическими потребностями в образовании (Basic Data Collection on Students with Special Educational Needs). Обзор «Образование и этническое разнообразие» (Education and Diversity – Review)
<b>VI. Поиск новых перспектив для развития образования</b>	
Школа будущего (Schooling for Tomorrow), Университет будущего (University Futures)	Учащиеся нового тысячелетия (New Millennium Learners)

онного обеспечения процессов разработки регулирующих актов. Разработка подхода к сбору данных всегда учитывает формулировку самой социальной или экономической проблемы, которая предполагает обоснование необходимости воздействий, то есть процесса принятия решений. За годы реализации данного подхода была выработана практика представления состояния и развития образования в индикативной модели. Как показал анализ практик оценивания, институционально сам процесс оценивания построен в различных странах по-разному. Например, в Великобритании этот процесс стал неотъемлемой частью политического цикла. Ввиду этого данные для отчетов собираются постоянно, доклады и обзоры представляются ежегодно. В других странах отчеты о состоянии образования могут иметь иной цикл, полные доклады представляются в широкий доступ раз в три или четыре года, в другое время представляются тематические отчеты по решению конкретных задач. Однако в любом случае, если форматы оценки результативности функционирования социальных систем становятся традиционными, то создается специальное ведомство или служба, которые отвечают за координацию этой работы.

В некоторых странах, например в Швеции, ответственность за политику в области представления отчетных данных несет кабинет министров, однако, в каждом из министерств существует специальное подразделение, в ведении которого находится задача сбора данных, подготовки отчетности и контроля качества разрабатываемых регулирующих актов. В других (например, в Великобритании) эту функцию выполняют специально созданные агентства. Сама же ответственность за отчетность закрепляется за субъектом государственного управления нормативным актом.

Независимо от того, кто отвечает за сбор данных и представление отчетов, наработанные методы оценивания и отчетности в ряде стран позволили выработать некоторый устоявшийся стандарт отчетности в части структуры, содержания и оценочных заключений. В различных странах нормы отчетности имеют разную степень стандартизации, но почти везде существует отчетность для всех уровней управления образованием.

В целом анализ международного опыта отчетности в образовании позволяет сделать следующие выводы.

Для оценки эффективности управления в социальной сфере основным понятием является качество государственной услуги. Предполагается, что независимо от различных условий любая государственная услуга должна быть качественной. В современном понимании измерение качества образования началось около трёх десятилетий

назад. Тем не менее понятие качества все еще является дискуссионным вопросом. Но, как бы оно ни определялось, общее мнение таково, что качество имеет существенное влияние на конечные результаты, то есть на социальные эффекты образования и на удовлетворённость потребителей образования на всех его этапах. Качественное управление образованием считается таким, когда достигается такой степени услуги, что «образование, которое предоставляется гражданам и группам населения, увеличивает вероятность достижения желаемого результата при существующих на данный момент образовательных стандартах». При этом в настоящее время акцент смещается на увеличение вероятности получения конечных результатов в самой отрасли образования на его различных уровнях. Это позволило во многих странах установить стандарты по отрасли образования как стандарт государственной услуги, которая закрепляется законодательно.

Новый подход к качеству важен, так как он основан на том, что качество не должно меняться только из-за того, есть в наличии ресурсы или нет. Сами показатели качества в различных странах могут различаться, но почти во всех они включают безопасность, доступность, социальную и экономическая эффективность, адекватность, равенство доступа, компетентность персонала. Многогранность понятия качества делает невозможным введение единого измеряемого показателя. Может оказаться, что качество помощи будет высоким при использовании одной системы индикаторов и низким – при другой. Одним из решений возникшей проблемы может послужить определение качества, разработанного для всей системы, применительно ко всем её компонентам (региону, округу, муниципалитету, учреждению, поставщику).

В настоящее время в большинстве стран качество образования рассматривается со следующих трёх точек зрения: структуры, процесса и конечного результата. Структурные показатели позволяют измерить характеристики системы. Для того чтобы структурные показатели были полноценными показателями качества, надо продемонстрировать, что изменения в структурных показателях приводят к изменениям в результатах образования, то есть в показателе вводятся только те, которые будут воздействовать на результаты образования.

Показатели процесса относятся к взаимодействию поставщика образовательных услуг и его потребителя и используются как инструменты для оценки качества потому, что они позволяют оценить, насколько адекватна и применима услуга, например образовательная программа учреждения. В том случае, если она изменяется и является показателем процесса, то необходимо показать,

что изменение процесса способствует улучшению результатов образования. По существу, изменение структурных и процессных показателей и планируется в программах, которые должны воздействовать, то есть быть акторами, воздействующими на улучшение результатов образования.

Проведенный анализ подходов к оценке показывает, что существует несколько уровней *evaluation*. При проведении крупномасштабных реформ оценивание производится на разных уровнях. Оценка проводится по показателям социальных эффектов и по технической эффективности государственных программ. При этом оценивается суммарная эффективность социальной политики в той или иной сфере и эффективность ее реализации по отдельным направлениям, то есть оценка качества государственного управления в зависимости от его функционального предназначения. При этом важен тот факт, что функции управления конкретизируются ежегодно относительно целей реализации конкретных программ, которые утверждаются в зависимости от структуры управления в государстве и межбюджетных отношений. Достижение результатов программ рассматривается как исполнение функции той или иной структуры управления или отдела.

Показатели эффективности в количественном выражении характеризуют исходные условия, процесс, производительность, результат и последствия программ и стратегий. Показатели эффективности в сочетании с достоверной отчетностью и анализом позволяют руководящим органам власти следить за ходом работы, видеть результаты и вносить необходимые коррективы для повышения качества предоставляемых услуг.

Подобные модели управления и механизмы оценки программ на различных этапах их реализации с расчетами эффективности в РФ за последние три года были апробированы в рамках программ совместных действий с программой Европейского сообщества по научным исследованиям, технологическому развитию и демонстрационной деятельности [6].

Индикаторы эффективности управления этими программами разделены на три блока: сто-

имостные, деятельности, результативности. Все индикаторы даны для всех уровней образования: общие для всех уровней, начальное, среднее, высшее, непрерывное. Эффективность управления программами рассчитывается по трем уровням: высокая, средняя, низкая; риски программ по уровням: слабый, средний, сильный. При высокой эффективности и слабом уровне риска региональный кейс может быть рекомендован для распространения в других регионах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что принципы отчетности в образовании связаны несколькими составляющими:

- Ответственность власти и органов управления образованием перед обществом за качество предоставляемых образовательных услуг.

- Расширение участия общественных структур в управлении образованием для принятия решений в рамках тех полномочий, которые закреплены законодательно.

- Необходимость принятия политических решений с учетом не только данных своей страны, но и сопоставления развития образования и его качества в международном масштабе.

#### Примечания

1. Рекомендации по отчетности устойчивого развития 2002. Совет директоров Глобальной инициативы по отчетности (GRI). Агентство социальной информации, перевод, 2003. 230 с.

2. Стандарт взаимодействия с заинтересованными сторонами AA 1000 SES. Т. 2: Практическое пособие по организации взаимодействия с заинтересованными сторонами. Сентябрь, 2005 г. AccountAbility, 2005. 170 с.

3. Вейсс Х. К. Увязка между исследованиями и политикой... // Всемирный доклад по социальным наукам. Изд-во ЮНЕСКО: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. С. 200.

4. Мешкова Т. А. Сотрудничество России и ОЭСР образования. Аналитические материалы // Вестник международных организаций. 2007. № 4(12). С. 45–89.

5. An integrated Policy Framework Education & Training 2010 <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/>

6. External Communication Unit European Training Foundation на веб-сайте [www.etf.eu.int](http://www.etf.eu.int)

Е. В. Береснева

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

В статье раскрыто авторское видение технологического подхода в обучении. Автором разработана методическая система непрерывной подготовки учителя к технологизации обучения химии, состоящая из трех этапов и включающая вузовскую подготовку (1-й этап), подготовку в системе дополнительного профессионально-педагогического образования (2-й этап) и инновационную деятельность учителя (3-й этап).

In this article author's opinion on technological approach in teaching is disclosed. Author developed methodological system of continuous preparation of teacher for technologisation of chemistry training which consists of three stages and include preparation in institutes of higher education (1st stage), preparation in system of professional development (2nd stage) and innovation teacher's work (3d stage).

*Ключевые слова:* технологизация, технологический подход, методическая система, подготовка учителя, цель, результат, обучение химии.

*Keywords:* technologisation, technological approach, methodological system, preparation of teacher, purpose, result, chemistry training.

Проблема технологизации обучения – одна из наиболее сложных для практики школьного образования, так как требует изменения мышления учителя, перевода его на качественно новый уровень. Технологизация учебного и воспитательно-образовательного процесса в современной отечественной и зарубежной педагогике связана, по мнению М. В. Кларины, с поиском таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в своего рода «производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» [1].

Процесс технологизации охватил всю структуру образования, в том числе и предметное обучение. Это требует четкого определения некоторых понятий этого процесса. Современными исследованиями по проблеме технологизации обучения, в том числе и нашими, доказано, что ориентация на репродуктивный уровень и стандарты образования приводит к сжатию во времени учебного процесса, оставляя место для творчества [2]. В настоящее время создано немало технологий творческого характера.

Исходя из этого, под *технологическим подходом* мы понимаем реализацию в процессе обучения единства репродуктивной и продуктивной деятельности учащихся, ориентацию на поиск таких моделей обучения, которые позволяют учащимся не только достигать запланированных

результатов, но и самостоятельно осваивать новый опыт в ходе поисковой деятельности.

Данное достаточно широкое определение ориентирует учителя на использование при реализации технологического подхода разных, но целесообразных для решения выделенных идей и поставленных целей моделей и технологий обучения. В качестве основной идеи мы берем идею гуманистического, развивающего обучения и расширения круга технологий, усиливающих интерактивность образовательного процесса.

Такой подход к обучению обусловлен тем, что развитие личности осуществляется в ходе реализации как воспроизводящей, так и творческой деятельности учащихся, что зависит от уровня освоения стандарта образования, выбранной идеи, концепции, модели и целей обучения.

При исследовании и реализации технологического подхода важно определить собственную позицию и понимание самой технологизации обучения. В своем исследовании мы ориентируемся на системный подход, отраженный в материалах ЮНЕСКО, и технологический подход применяем относительно той или иной системы химического образования и предметного обучения. Под *технологизацией процесса обучения* мы понимаем процедуру трансформации и широкого внедрения различных педагогических технологий и их элементов в реальные системы обучения.

Учитывая, что наше исследование посвящено технологической подготовке студентов в системе «человек – человек», мы особое внимание придаем гуманизации и демократизации образовательных процессов и максимальной адаптации технологического подхода к ним, даже в условиях усиливающейся стандартизации и минимизации химического образования. Выходом из этого положения и является технологизация и рационализация учебного процесса.

Однако реализации технологического подхода в химико-методической подготовке учителя препятствуют следующие противоречия:

– между технологизацией учебного процесса на протяжении XX в. и новыми взглядами на технологичность учебного процесса в XXI в.;

– между продекларированными позициями в области использования педагогических технологий и невозможностью применения многих из инновационных технологий в связи со стандартизацией обучения и введением единого государственного экзамена;

– между недостаточным выделением единства и различий в понятиях «педагогические технологии» и «технологии обучения», «методика обучения» и «технология обучения»;

– между разносторонней исследованностью и разработанностью в науке теоретических основ многих педагогических технологий и недостаточ-



ным вниманием к их реализации в сфере методической подготовки учителя химии и, как следствие этого, низким уровнем их использования в практике обучения в школе;

– между важностью формирования у студентов и учителей стремления к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и недостаточным уровнем развития у них умений и опыта самообразования, самоконтроля деятельности, творческой самореализации в профессии.

Несмотря на имеющиеся противоречия, технологизация образования реализуется в школьной практике как через внедрение в нее целостных инновационных технологий обучения, так и через целесообразное и комплексное использование элементов разных технологий.

В настоящее время, к сожалению, имеются лишь немногочисленные исследования, посвященные использованию современных педагогических технологий или их элементов в обучении химии в школе. Еще менее разработан вопрос о подготовке учителя к технологизации обучения химии.

В связи с вышесказанным очевидно, что разработка проблемы подготовки учителя к технологизации обучения химии имеет несколько значений:

– *научное*, состоящее в раскрытии методологии и теоретических основ подготовки учителя химии к процессу технологизации, к проектированию и использованию современных педагогических технологий в предметном обучении;

– *социальное*, состоящее в подготовке профессионально грамотного и компетентного педагога, который сможет перевести процесс обучения в школе на качественно новый интенсивный уровень путем внедрения передовых педагогических технологий, в том числе технологий предметного обучения, что, в свою очередь, будет способствовать формированию активной личности, способной к полноценному восприятию и усвоению знаний;

– *прикладное*, состоящее в реализации системы подготовки учителя к технологизации обучения химии, служащей базой для методики поэтапного освоения педагогами технологий обучения химии и нахождения конкретных путей для реализации своих творческих возможностей.

Нами разработана методическая система непрерывной подготовки учителя к технологизации обучения химии, которая обеспечивает формирование профессионализма педагога.

Под *методической системой подготовки учителя химии к технологизации обучения* мы понимаем целостное образование взаимосвязанных компонентов процесса обучения (целей, предметно-методического междисциплинарного содержания, методов и средств обучения, деятельности субъектов образовательного процесса, предпо-

лагаемых образовательных результатов), а также методов контроля за усвоением выделенного содержания и приемов анализа достижений поставленных целей.

Методическая система поэтапной подготовки учителя к технологизации обучения химии включает вузовскую подготовку, подготовку в системе дополнительного профессионально-педагогического образования и инновационную деятельность учителя. Каждый этап системы непрерывного профессионально-методического образования учителя химии должен быть направлен на реализацию разных и при этом достаточно конкретных самостоятельных целей. Совокупность этих целей позволит придать целостный характер процессу подготовки учителя химии к технологизации обучения.

Главным звеном в нашей системе, обеспечивающим овладение будущими учителями системными и действенными знаниями по технологизации процесса обучения, видам и конкретным технологиям, возможностям и приемам их включения в ту или иную модель обучения химии, является первый технологический этап вузовской подготовки.

Сложившаяся система обучения в педагогических вузах предполагает изучение предметов методического цикла, осуществляющих профессиональную направленность преподавания, только на старших курсах, а учеба на младших курсах ориентирована в основном на овладение большим объемом учебной информации по предмету. Профессиональная направленность обучения в этом случае, по нашему мнению, явно недостаточна. Вследствие этого выпускники педвузов реально овладевают профессией только в процессе работы в образовательных учреждениях.

По нашему мнению, профессионально-методическая подготовка должна осуществляться в рамках всех дисциплин как их неотъемлемая составная часть. Она должна быть непрерывной, иметь междисциплинарный характер и отражать практическую и профессиональную направленность обучения.

В Вятском государственном гуманитарном университете на химическом факультете сложилась и успешно работает система непрерывной профессионально-методической подготовки студентов, которая в том числе включает и овладение студентами технологическим подходом в обучении.

На I и II курсах вуза проводится усиление мотивации и ориентация будущих учителей на предстоящую педагогическую деятельность, вырабатывается у них потребность в самообразовании, осуществляется междисциплинарное формирование профессионально значимых умений студентов (интеллектуальных, экспериментальных

и методических), играющих в дальнейшем важную роль в освоении конкретных технологий обучения химии.

Хотя к началу обучения в высшей школе человек уже имеет большой опыт восприятия информации, при обучении в вузе добыванию профессиональной информации необходимо специально учить. Не освоив действий, необходимых для профессионального восприятия информации, студент не сможет стать полноценным специалистом.

Данные констатирующего этапа эксперимента показали, что первокурсники приходят из школы с низким уровнем сформированности как экспериментальных, так и интеллектуальных умений. Восполнить эти пробелы и с первых занятий ориентировать студентов на предстоящую профессиональную деятельность помогают спецкурсы «Техника химического эксперимента», «Охрана труда», «Организация внеклассной работы по химии».

На этих спецкурсах студенты знакомятся со школьным кабинетом химии, с требованиями, предъявляемыми к его организации и оснащению. Полученные на лекциях и семинарах теоретические знания закрепляются в период летней педагогической практики на первом курсе, в ходе которой студенты знакомятся с лучшими кабинетами химии школ города Кирова и с учителями-предметниками, которые руководят педагогической практикой на IV и V курсах. В каждой школе учитель химии рассказывает о создании кабинета, его особенностях, об использовании кабинета в учебной и внеклассной работе, знакомит с дидактическими материалами по классам и темам, с опытом реализации инновационных педагогических технологий в обучении химии.

Семинарские и лабораторные занятия на спецкурсах проходят в различной форме: и в виде индивидуальной самостоятельной работы, и в виде групповой деятельности, и в игровой форме. Контроль знаний и умений осуществляется не только с помощью заданий репродуктивного характера, но и конструктивного, и творческого. Этих рекомендаций стараются придерживаться и преподаватели химических дисциплин.

На первом курсе преподавателями всех дисциплин осуществляется выработка у студентов умений по проведению репродуктивного и иллюстративного эксперимента. На лабораторно-практических занятиях по курсам общей и неорганической химии студенты выполняют демонстрационные и лабораторные опыты, отчет по которым мы рекомендуем оформлять в виде таблицы, которая известна студентам со школы и будет использоваться ими в дальнейшем на педагогической практике при проведении практических работ с учащимися.

Помимо лабораторных опытов, проводимых студентами на своих рабочих местах, преподаватели по возможности привлекают их к проведению демонстрационных опытов. Подготовка и проведение демонстрационных опытов на занятиях по специальным химическим дисциплинам учит студентов организовывать целенаправленное наблюдение и комментировать ход химического процесса. Эта работа готовит будущего преподавателя химии к проведению школьного эксперимента на иллюстративном уровне.

При подготовке и проведении демонстрационных опытов на II курсе студенты уже имеют право выбирать наиболее удачный, по их мнению, вариант проведения опыта как с точки зрения техники эксперимента, так и с позиций развития ученика (иллюстративная или проблемная демонстрация), что помогает накапливать материал для осуществления в дальнейшем технологического подхода к обучению.

На III и IV курсах в цикле методических дисциплин («Теория и методика обучения химии», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Технологии обучения химии», «Организация внеклассной работы по химии», «Обучение учащихся решению задач», «Методика углубленного изучения химии», «Конструирование и моделирование приборов») осуществляется профессионально-методическая подготовка. Студенты изучают основы технологического подхода к обучению, современные педагогические технологии, моделируют уроки химии с использованием элементов различных технологий.

На этом этапе профессионально-методической подготовки учителя химии мы особое внимание уделяем самостоятельной деятельности студентов, которая должна быть адекватна его профессиональной деятельности по содержанию и по структуре. Для того чтобы деятельность студента была равноценной *по содержанию* его будущей профессиональной деятельности, мы включаем в занятия профессионально значимый материал. Профессиональная значимость определяется связью изучаемого материала со школьной программой по данной теме и возможностью отработки тех знаний и умений, которые необходимы для его преподавания в школе.

Для того чтобы деятельность студентов была адекватна профессиональной *по структуре*, на занятиях по методике обучения химии мы применяем такие технологии, которые позволяют включать студентов в педагогическую деятельность. К таким технологиям относятся взаимное обучение и имитационные формы обучения.

*Взаимообучение* может осуществляться как по горизонтали, так и по вертикали. Оно включает привлечение «сильных» студентов с одного курса или старших курсов к подготовке и проведе-

нию практических занятий или их отдельных элементов, работу в парах сменного состава, проверку отчетов по выполненной работе. Такая работа проводится не только на занятиях по методике обучения химии, но и на некоторых других предметах.

Оптимальным вариантом осуществления имитационной формы обучения в условиях лабораторно-практических занятий является *микропреподавание* (проведение фрагментов уроков). Оно не требует дополнительных затрат времени и органично вписывается в ход занятия. Основная идея микропреподавания – это целенаправленная и систематическая отработка у студентов технолого-методических умений. Микропреподавание активно применяется на занятиях по курсам «Теория и методика обучения химии», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Технологии обучения химии». Студентам даются задания: разработать проект урока по той или иной теме с обязательным написанием конспекта и провести его или его фрагмент для своих товарищей. После урока проводится самоанализ и анализ деятельности будущего учителя на уроке, высказываются пожелания и предложения по совершенствованию методики и технологии проведения урока.

Мы считаем, что процесс обучения в вузе должен носить интерактивный, проблемный, исследовательский характер, что предполагает переход студента из позиции обучающегося в позицию обучающего. Это возможно лишь при условии широкого использования таких форм занятий, как выступление студентов с лекциями (самостоятельная подготовка и чтение лекции – один из видов контрольных мероприятий в курсе «Теория и методика обучения химии» и в некоторых других дисциплинах), докладами перед сокурсниками (используется при изучении всех дисциплин), взаимное оппонирование, проведение дискуссий, ролевых игр (реализуется на семинарах по технологиям обучения химии), анализ конкретных ситуаций практической деятельности (применяется во время педагогических практик и на любых занятиях при необходимости) и т. п. Если мы хотим, чтобы студент был познавательным активным, необходимо сделать его субъектом своего образования, чтобы он ставил цели, планировал пути их достижения и реализовал их в деятельности.

Одним из таких способов обучения является применение технологического подхода к преподаванию той или иной учебной дисциплины, так как, чтобы преподавать в дальнейшем химию, используя современные педагогические технологии, студент должен сначала «попробовать» их на себе.

На химическом факультете курс «Теория и методика обучения химии» изучается студента-

ми с использованием технологии модульного обучения в сочетании с рейтинговой системой оценки знаний и умений.

Применение модульной технологии в курсе «Теория и методика обучения химии» предусматривает:

- работу студентов по самостоятельному добыванию знаний;
- выбор студентами уровня сложности и темпа работы;
- использование заданий творческого характера;
- систематический и объективный контроль усвоения материала, в том числе само- и взаимоконтроль студентов.

Помочь освоить теоретические основы некоторых современных педагогических технологий обучения химии, а также показать конкретные пути для реализации творческих возможностей будущего учителя наиболее успешно может семинарская форма проведения занятий.

Наши семинары по спецкурсу «Технологии обучения химии» проходят следующим образом. Первый семинар проводит педагог, показывая, как организуется и ведется такая форма обучения. В дальнейшем ведущим семинара всегда является студент, который сам (чаще по желанию) выдвигает свою кандидатуру на эту роль. Все студенты заранее предупреждены о том, что формы семинаров не должны повторяться и лучше, если они будут нетрадиционными, с практическим использованием той педагогической технологии, теория которой обсуждается на данном семинаре.

Нетрадиционные формы проведения семинарских занятий по технологии обучения химии способствуют:

- вовлечению студентов в процесс обучения;
- деятельностному освоению современных технологий обучения химии;
- более глубокому рассмотрению проблемы и поиску пути ее решения;
- развитию навыков работы в коллективе, так как поиск путей решения проблемы объединяет студентов в одну команду;
- развитию дедуктивных методов мышления (движение от общих теоретических знаний к какой-либо конкретной проблеме), и индуктивных (обобщение каких-либо фактов);
- формированию научной речи студентов;
- функционированию системы «знания – умения – опыт творческой деятельности – ценностные отношения к миру».

На IV и V курсах происходит применение приобретенных технологических умений и профессионально-методической компетентности студентов во время педагогических практик в школах разного типа.

Работающих учителей также необходимо готовить к использованию технологического подхода в обучении. Учителя со стажем прошли через традиционные технологии профессиональной подготовки учителя, которые не предусматривали практического освоения элементов педагогических технологий активного обучения. Молодые учителя слабо владеют умением трансформировать имеющиеся технологии в условиях обучения и недостаточно оперируют диагностическими приемами. В связи с этим профессиональная деятельность тех и других часто приобретает исключительно репродуктивный характер.

Нами разработана программа подготовки учителей к технологизации обучения химии для курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования (2-й этап профессионально-методической подготовки учителя химии – профессионально-технологический), которая предусматривает совершенствование профессиональной деятельности педагогов путем детального изучения теоретических основ технологизации обучения, организации реального педагогического процесса с использованием педагогических технологий или их элементов и обмена опытом своей работы. Занятия проходят в режиме лекционно-семинарской системы и заканчиваются защитой творческой работы по презентации учителем своего опыта с использованием технологического подхода в обучении.

На третьем, рефлексивно-оценочном, этапе (инновационная деятельность учителя) педагог дает открытые уроки, выступает с сообщениями на конференциях и семинарах, делится своим опытом с коллегами и студентами-практикантами, сам учится у коллег и занимается самообразованием, повышая свой профессиональный рост.

В результате такой постоянной и кропотливой работы по профессиональному самосовершенствованию учителя постигают основы технологично построенных уроков, их особенности и условия проведения.

Конечным результатом такой подготовки должна стать *профессионально-методическая компетентность учителя химии*, понимаемая нами как готовность, способности, умение и опыт педагогической деятельности с использованием технологического подхода в обучении.

#### Примечания

1. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. С. 7.

2. Там же; *Береснева Е. В.* Современные технологии обучения химии: учеб. пособие. М.: Центрхимпресс, 2004. 144 с.; *Васильева П. Д., Кузнецова Н. Е.* Обучение химии. Модернизация общего образования. СПб.: КАРО, 2003. 128 с.; *Ксензова Г. Ю.* Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. М.: Пед. о-во России, 2000. 224 с.; *Кузнецова Н. Е.*

Педагогические технологии в предметном обучении: лекции. СПб.: Образование, 1995. 50 с.; *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 272 с.; *Фокин Ю. Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 240 с.; и др.

УДК 371.31:004

*И. В. Вылегжанина*

### СЕТЕВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

В работе анализируются теоретические и методологические положения, составляющие исходные позиции автора для обоснования сетевой формы обучения; определяется категориальный аппарат, анализируется структура, выявляются дидактические свойства сетевой формы обучения; показывается возможности сетевой формы для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

In the given article, the author establishes the foundation of a network system of education as an institution and dwells upon its possibilities for realizing person-oriented approach.

*Ключевые слова:* форма обучения, сетевая форма обучения, открытая педагогическая система, образовательная среда, синергетика.

*Keywords:* network form of study, open educational system, learning environment, synergetics.

Современная педагогическая система развивается в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях становления информационного общества. Во-первых, динамика социальных процессов включает обучающихся в разнообразные социальные связи и отношения. Во-вторых, появление новых технических средств, информационных технологий, телекоммуникаций и т. д. обеспечивает обучающимся открытый доступ к культурно-историческим ценностям, различным образовательным источникам, инструментам творчества, а информационные ресурсы теперь становятся понятными детям, порой без специального посредничества учителей и родителей. В-третьих, развитие современной образовательной системы основного и дополнительного образования предоставляет учащимся возможность выбора деятельности и общения в различных учебных коллективах и сообществах. В этих условиях педагогическое взаимодействие учащихся с образовательной средой не ограничивается рамками школы, а выхо-

© Вылегжанина И. В., 2010

дит далеко за ее пределы и включает в себя семью, внешкольные учреждения, неформальные контакты, средства массовой коммуникации.

Включенность в структуру педагогической системы сети социальных связей и отношений, а также использование в качестве педагогических средств информационных и коммуникационных технологий обуславливают ее особенности: открытость, сложность, нелинейность. Процессы взаимодействия в таких системах принципиально отличаются от процессов в системах с меньшим количеством элементов, поэтому для обоснования содержания, форм, методов обучения и воспитания требуется иной понятийный и методологический аппарат. Этим определяется необходимость теоретико-методологического обоснования форм обучения, основанных на синергетических, гуманистических принципах взаимодействия участников педагогического процесса и выявления дидактических возможностей этих форм для развития личности в гармонии с миром, социумом, самой собою.

В традиционной педагогической теории понятие «форма обучения» определяется через различные родовые понятия, а именно: через философские категории – «форма», «познание», «взаимодействие», через категории системного подхода – «система», «структура», «организация», «управление»; социально-психологические категории – «субъекты», «деятельность», «общение»; педагогические категории – «учитель», «учащиеся», «обучение» (рис. 1).

Например, И. М. Чередов, разделяя общие и конкретные формы организации обучения, определяет общие формы как конструкцию отрезка процесса обучения, характеризующуюся особыми способами управления, организации и сотруд-

ничества учащихся в учебной деятельности [1]. Б. Т. Лихачев представляет форму обучения как целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся [2]. В. В. Краевский уточняет, что в основу разделения общих форм обучения положены *характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия* учителя и учащихся, а также учеников друг с другом [3]. Заметим, что в этих определениях рассматриваются только характеристики взаимодействия учителя и ученика как основных субъектов педагогического процесса. Особенность текущего этапа состоит в том, что педагогическая система анализируется как открытая, в которой взаимодействия учителя и учащихся, учеников друг с другом необходимо дополнить рассмотрением взаимодействий учителя и учащихся с окружающей средой.

Открытые системы являются предметом рассмотрения синергетики, возникшей на стыке различных научных школ. Открытые системы обмениваются энергией, веществом и информацией с внешним миром, в результате чего система может выходить из состояния равновесия, становится неравновесной. Открытые системы способны к самоорганизации, к поддержанию ее оптимального функционирования, самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данной системы. Процессы самоорганизации характеризуются нелинейностью, наличием у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне.

Идеи синергетики постепенно проникают в педагогическую науку и практику, формируя но-

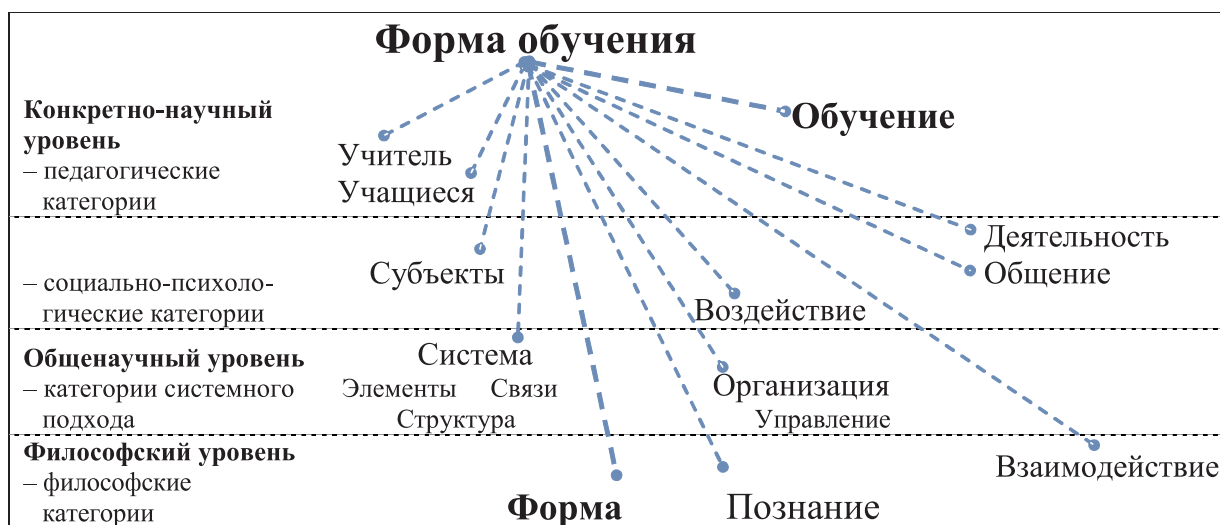


Рис. 1. Сеть категорий для определения понятия «форма обучения» в традиционной системе обучения

вые представления о механизмах функционирования и развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, как личность ребенка и учителя, как ученический коллектив и сообщество педагогов, как учреждение образования и его окружающая среда. Исходя из положений синергетики, ее методологического аппарата, мы под педагогической системой вслед за Т. И. Шаповой будем понимать социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности [4]. Вслед за В. А. Сластениным будем различать «систему воспитания», «систему обучения» как относительно самостоятельные, условно выделяемые части педагогической системы.

Анализ педагогической категории «форма обучения» целесообразно начинать с осмысления философской категории «форма», которую принято рассматривать в диаде «форма» и «содержание». Большая Советская Энциклопедия определяет данную категорию как способ существования предмета, *внутреннюю организацию*, то, что связывает элементы содержания воедино и без чего невозможно существование содержания [5]. Немецкий философ Г. Ф. В. Гегель (1770–1831) в своих трудах различает внутреннюю и внешнюю формы. Внутренняя форма «в своей развитой определенности есть *закон явлений*». Внешняя форма, напротив, связана с раздваиванием единого на свои противоположности, в нее «входит отрицательный момент явления, несамостоятельное и изменчивое» [6]. Роль противоположных сил в теории диалектического развития получает дальнейшее осмысление в марксистской философии. Именно противоречия, по мнению марксистов, выступают движущей силой изменения содержания и форм материи. Философы XX в., наполняя триадическую структуру Г. Гегеля «тезис-антитезис-синтез» новым смысловым содержанием, особо отмечают роль третьего элемента. Синтез необходим для решения проблемы бинарных противоречий как мера их компромисса, третейский судья, условие сосуществования [7]. Таким образом, философское осмысление понятия «форма» показывает, с одной стороны, определенность, с другой стороны, изменчивость форм, где движущей силой изменения может выступать не только противоречие, но и синтез, совместность, целостность.

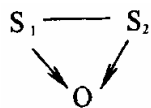
В системном подходе понятие «форма» определяется относительно устойчивой структурой взаимодействия элементов системы между собой и средой. В синергетическом подходе форма определяется структурой локализованного в определенных участках среды процесса обмена веще-

ством и энергией с окружающей средой. Этот процесс происходит не только через границы самоорганизующейся системы, но и в каждой точке данной системы, он способен перестраиваться и перемещаться в данной среде. Форма этого процесса непредсказуемо изменчива, но в то же время появление новых структур в значительной степени предопределено спектром относительно устойчивых структур – аттракторов, которые как бы притягивают к себе все множество «траекторий» развития системного объекта. В этом случае «среда есть некое единое начало, выступающее как носитель различных форм будущей организации, как поле неоднозначных путей развития» [8]. Изменение форм самоорганизующихся систем осуществляется, с одной стороны, за счет управляющих параметров системы, которые запускают процессы самоорганизации, с другой стороны, структурами и процессами самоуправления, которые распределены по всей системе.

Таким образом, на общенаучном уровне понятие форма может определяться через структуру и способ взаимодействия элементов системы между собой и средой; структура может быть не только фактором устойчивости системы, но и фактором ее обновления. Среда выступает носителем различных форм, полем неоднозначных путей развития системы, изменение формы осуществляется за счет управляющих параметров системы и процессов самоорганизации, самоуправления, которые распределены по всей системе.

На конкретно-предметном уровне социальных наук многообразные и сложные социальные формы трактуются не просто как формы внешней связи людей, а как формы их сотрудничества и, вместе с тем, формы организации их воли, знания, умения, усилий и т. д. В. Е. Кемеров определяет полную социальную форму как форму разворачивающейся деятельности, форму самореализации индивидов, форму раскрытия социальных качеств и сил, отвердевавших в предметности. Динамика социальной формы раскрывает связь отдельных индивидов и фрагментов предметной реальности через их становление, обнаружение, реализацию друг в друге, друг через друга [9]. Фундаментальными характеристиками динамики социальных форм являются категории «деятельность», «общение», «сознание». В. И. Слободчиков отмечает, что эти категории являются всеобщими способами бытия человека, они взаимно предполагают друг друга, здесь – все во всем, они одновременно являются следствиями и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою специфику [10]. Д. А. Леонтьев отмечает, что межсубъектное общение и предметная деятельность «выступают как различные

проекции одного многомерного феномена» [11]. Эти категории могут быть условно представлены в замкнутой обратной треугольной структуре:



Комментируя эту структуру, В. Е. Кемеров, в частности, пишет: «Собственное бытие личности обнаруживает свой предметный и общественный смысл, поскольку оно реализуется через предметные условия, создаваемые другим человеком (другими людьми), поскольку оно выступает условием бытия другого человека (других личностей, общества)» [12]. Различные отношения человека к людям, вещам, его связь с миром сопрягаются в человеческом сознании. Сознание является органом жизни человека. Но жизни, не заключенной в границы его тела, а как раз выходящей силы человека за эти границы: в мир взаимодействий с силами других людей, с различными формами реализации этих сил в условиях, средствах и результатах человеческой деятельности [13]. Бытие человеческого сознания задается социальным временем и пространством. Социальное пространство, жизненный мир индивида, по Ю. Хабермасу, складывается из трех относительно независимых сфер: объективного мира, социального мира, субъективного мира.

Полюс развития социальных форм выступает социокультурная среда. Среда интегрирует внеш-

нее и внутреннее, объективное и субъективное, является не только внешним источником развития личности, но и материалом его саморазвития; чем сложнее и разнообразнее социокультурная среда, тем больше возможностей для развития она предоставляет, и, наоборот, чем выше уровень развития человека, тем сложнее его взаимодействия со средой; развитие личности невозможно без включения ее в деятельность и общение по изменению себя и окружающей ее среды (рис. 2).

Другая важная сторона анализа социальных форм заключается в том, что отдельные человеческие взаимодействия оказываются не исходным, а повторяющимся моментом социальных форм. Учитывая именно этот план рассмотрения социальных форм, можно уже говорить не об отдельном взаимодействии, а об их рядах, последовательностях, системах, обеспечивающих непрерывность сложных процессов не только в пространстве, но и во времени [14].

Для обозначения таких многомерных взаимосвязей между объектами или человеческими деятельностями в научный оборот было введено понятие «сеть». И. Г. Осадчий характеризует сеть как «систему без границ». В сети граница со средой размыта, процессы обмена идут в каждой точке данной системы, изменение формы сети происходит за счет процессов самоорганизации. Включенность сети в социальную систему обуславливает ее особенности: открытость, сложность, нелинейность.



Рис. 2. Основания анализа социальных форм

Рассмотрим *социальную сеть* как структуру социальных форм, в которой условно можно выделить уровень объективного мира, уровень социального мира, уровень субъективного мира. На каждом уровне соответственно отображаются динамичные формы связей объектов, формы связей и отношений между людьми, формы их сотрудничества, формы организации их воли, знания, умения, усилений и т. д. Важно обозначить уровень второго порядка – уровень социального процесса, в котором собираются его элементы, который протекает, бытует, живет в каждой точке, в каждом элементе, в каждой ступени своей реализации, в котором осуществляется сложный переход комбинации совместных действий людей в композицию способностей индивида, а через нее в предметную комбинацию непосредственной деятельности.

Выстраивая социальную структуру, необходимо ее дополнить «информационным срезом». Это обусловлено тем, что информатизация общества посредством современных информационно-коммуникационных технологий существенно влияет на развитие, качественное совершенствование, радикальное усиление когнитивных социальных структур и процессов. Общество, создавая ин-

формационно-коммуникационную среду, функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою очередь, информационно-коммуникационная среда современного общества постоянно детерминирована достижениями научно-технического прогресса. Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы [15]. Развитие телекоммуникационной сети, которая реализует синтез компьютерных сетей и средств телефонной, телевизионной, спутниковой связи, изменяет содержание, масштаб и форму социального взаимодействия: обеспечивает открытый доступ к сети распределенных информационных ресурсов в реальном времени, предоставляет возможность информационного взаимодействия географически удаленных пользователей как на локальном уровне, так и глобальном, в том числе и в рамках Всемирной информационной сети Интернет (рис. 3).

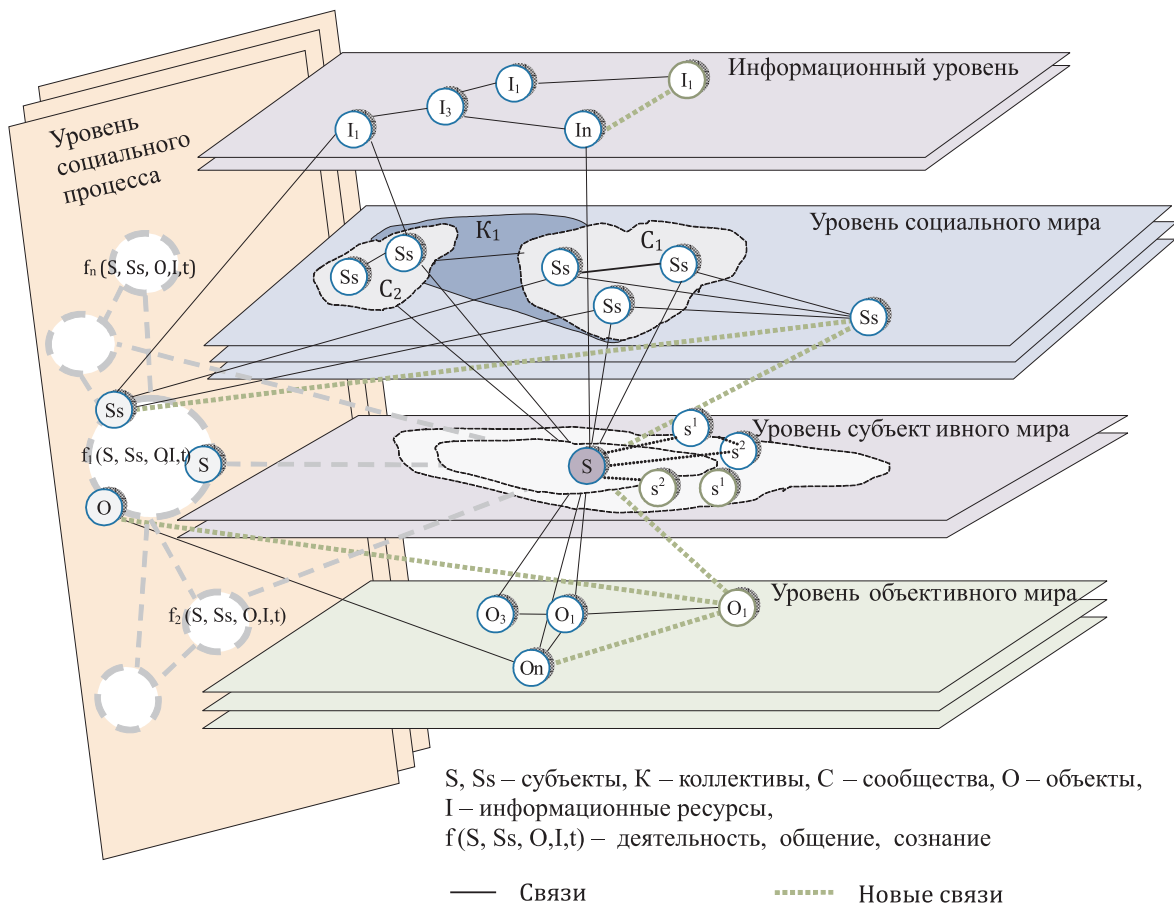


Рис. 3. Сетевая модель многомерной, многоуровневой, нелинейной структуры социальных форм



Таким образом, на конкретно-предметном уровне понятие «социальная форма» может определяться через взаимно обусловленные категории: общение, деятельность, сознание; полем развития социальных форм выступает социокультурная среда; структура социальных форм может быть представлена как многоуровневая, многомерная, не линейная социальная сеть; включенность социальной сети в структуру системы обуславливают ее открытость, сложность, нелинейность.

На уровне педагогической науки для обоснования педагогической категории «форма обучения» в открытой педагогической системе особую значимость приобретает понятие «образовательная среда» и его производные. Образовательная среда рассматривается как совокупность объективно формирующихся и субъектно задаваемых и организуемых возможностей для развития обучающихся, для проявления их способностей и личностного потенциала. Она имеет разные структурно-содержательные характеристики и по-разному и в разной степени обеспечивает такие возможности. В соответствии со структурой жизненного мира индивида Ю. Хабермаса условно выделим взаимообуславливающие и взаимодополняющие друг друга компоненты образовательной среды: мир объектов – предметно развивающая среда (В. А. Петровский, Л. М. Кларина, А. А. Смыгина и др.); мир субъектов – воспитательное пространство (Д. В. Григорьев, В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, Ю. С. Мануйлов, Н. А. Селиванова и др.); мир субъекта – личностно-ориентированная среда (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.), а также информационный компонент – информационно-образовательная среда (С. М. Авдеева, М. Ю. Бухаркина, М. А. Горюнова, М. Б. Лебедева, М. В. Мойсеева, Е. С. Полат, И. В. Роберт, О. Н. Шилова, А. Ю. Уваров и др.). Образовательная среда должна быть спроектирована и смоделирована таким образом, чтобы ее управляющие параметры запускали процессы самоорганизации, самообразования, самовоспитания и саморазвития учащихся. В связи с этим Л. С. Выготский отмечал, что на учителя «выпадает активная роль – лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным способом, чтобы они осуществляли ту задачу, которую он перед собой поставил» [16].

Проведенный анализ позволяет нам сделать следующие утверждения относительно педагогической категории «общие формы обучения»: 1) формы обучения могут быть динамичны, 2) носителем будущих форм обучения может выступать образовательная среда, 3) структура формы обучения может быть представлена много-

уровневой и многомерной сетевой структурой, 4) развитие информационно-коммуникационных технологий может оказывать существенное влияние на динамику форм обучения, 5) динамика изменения формы обучения происходит за счет управляющих параметров системы и процессов самоорганизации и самоуправления.

Понятие «форма обучения» в открытой системе обучения может определяться через следующие родовые понятия: философскую категорию – «форма», «познание», «взаимодействие», через категории системно-синергетического подхода – «открытая система», «среда», «структура», «организация», «самоорганизация»; социально-психологические категории – «субъекты», «деятельность», «общение», «сознание»; категории информатики – «информационно-коммуникационная среда», «информационные и коммуникационные технологии»; педагогические категории – «учитель», «учащиеся», «обучение», «образовательная среда».

Понятие «сетевая форма обучения» может определяться через категории «социальная сеть» и «телекоммуникационная сеть» (см. рис. 4).

Сетевая форма обучения характеризуется сложной многоуровневой и многомерной динамической сетью педагогических взаимодействий, в которой условно можно выделить уровень объективного мира, уровень социального мира, уровень субъективного мира, информационный уровень.

На уровне социального мира отображается динамичная сеть коллективов и сообществ, формы связей и отношений между участниками процесса обучения, формы их сотрудничества, которые возникают в социальной образовательной среде, в воспитательном пространстве. В сети коллективов и сообществ каждый участник имеет возможность альтернативного варианта своего поведения. Он может проявить инициативу стать центром коммуникативного взаимодействия, взять на себя ответственность за своё обучение и обучение других, у остальных участников есть право выбора вступать во взаимодействие или нет, при этом в одних ситуациях участник может быть лидером, а в других в роли обычного участника или даже наблюдателя. В сети предоставляется возможность выстраивать взаимодействие, основанное на взаимном интересе, ответственности, а не на обязательствах. Участники сами управляют своей деятельностью. В основе самоорганизации системы лежат разделяемые цели, ценности, эмоции, традиции участников обучения.

Уровень объективного мира включает систему материальных объектов деятельности ученика в предметно-развивающей образовательной среде, которая может в себя включать: на-

туральные объекты, модели, учебные инструменты и приборы, учебное лабораторное и специализированное оборудование, учебные роботы, аудио-визуальные средства обучения, средства вычислительной техники, интерактивное и мультимедийное оборудование, печатные средства обучения, школьные учебники, комплекты учебно-методической, научно-популярной, справочной литературы. Материальные объекты как бы являются материальной средой мысли ученика, они мотивируют, стимулируют и активизируют познавательные процессы, развивают ученика.

Информационный уровень представлен сетью информационных образовательных ресурсов в информационной образовательной среде. Сеть информационных образовательных ресурсов позволяет ученику в процессе усвоения и воспроизводства культуры иметь доступ к разнообразным носителям информации, инструментам деятельности и общения. В сети Интернет открыты коммуникационные каналы, поэтому учащиеся имеют возможность в любое время находить, преобразовывать и использовать информацию для достижения собственных целей, устанавливать взаимодействие с любым участником как внутри сообщества, так и за его пределами. За счет информационной проницаемости участников взаимодействия в сети появляется возможность использовать информационные ресурсы друг друга, что ведет к осознанию значимости своего интеллектуального труда для других людей. Ин-

формационно-коммуникационные технологии, включая в том числе ресурсы, средства, сервисы, службы телекоммуникационной сети, обеспечивают открытость, доступность, масштабность, интерактивность, мультимедийность педагогических взаимодействий участников процесса обучения.

Уровень второго порядка – уровень процесса обучения – включает в себя сеть взаимосвязанных педагогических событий, в каждом из которых происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие [17], при этом в сознании ребенка формируется иерархическая сеть знаний, норм и ценностей (субъективный уровень). Сеть взаимосвязанных педагогических событий предоставляет обучающимся в соответствии с их индивидуальными особенностями (биологическими, психологическими, социальным опытом, направленностью) возможность самоопределения в выборе направления, содержания, цели, способа, средств, партнера деятельности и общения. В сети проявляется потребность в рефлексии как условии осознанного регулирования своего поведения, что позволяет выступать субъектом жизненного пути, организуя свободно и ответственно время жизни для личностного развития и духовного роста.

Системообразующим уровнем в сетевой форме обучения признается уровень субъектного мира ученика. Это обусловлено тем, что именно смысловая сфера личности обеспечивает смыс-

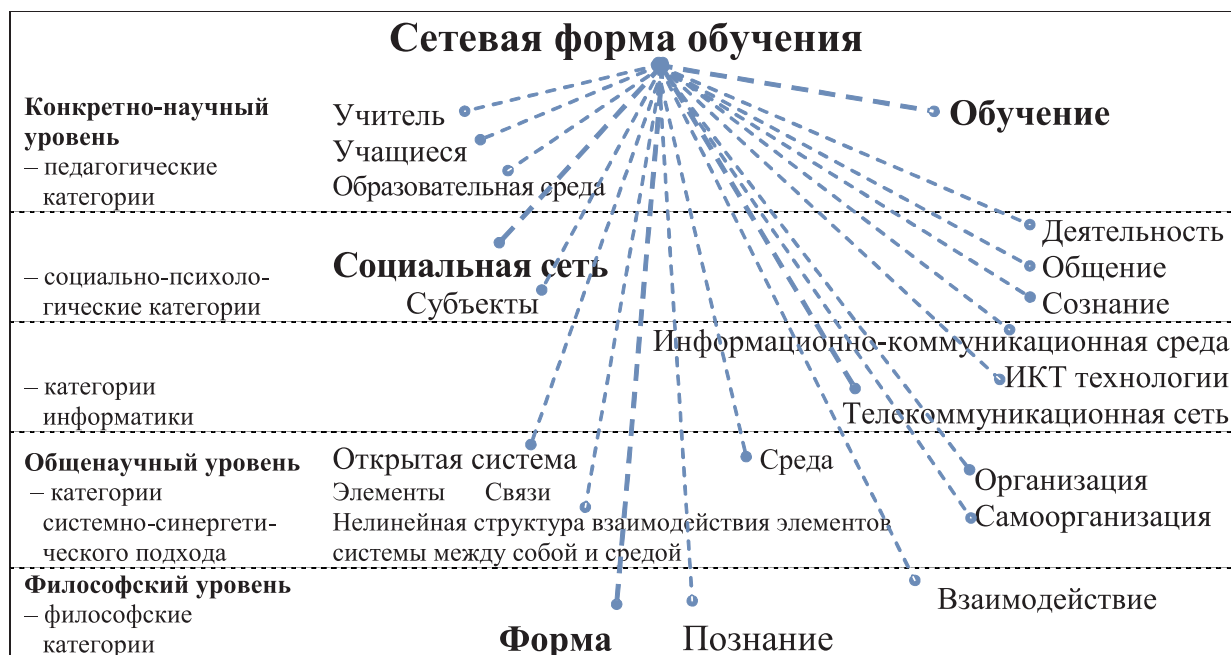


Рис. 4. Сеть категорий для определения понятия «сетевая форма обучения» в открытой системе обучения

ловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Она представляет собой особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними. Тип этих структур может быть моно- и поливершинный. А. Н. Леонтьев говорил о том, что на самом деле существует не пирамида с широким основанием внизу и сужающаяся кверху, к высшей жизненной цели, а скорее наоборот, перевернутая пирамида, стоящая на вершине – жизненная цель несет на себе всю ее нагрузку. И от того, какова главная жизненная цель, будет зависеть, выдержит ли человек всю конструкцию на себе или не выдержит [18]. Нелинейность, сложность, открытость многоуровневой и многомерной сетевой структуры педагогической системы признает за каждым учеником право выбора собственной траектории обучения, развития, жизненного пути.

Сетевая форма обучения имеет ряд дидактических свойств, которые делают ее привлекательной для использования в практике образования. К ним можно отнести объединение информационной, социальной, деятельностной составляющих процесса обучения, потребность самоопределения обучающихся в выборе информационных источников, направления, содержания, цели, способа, средств, партнера деятельности и общения, возможность самореализации и самоутверждения [19].

Сетевая форма обучения может быть положена в основу различных сетевых форм организации личностно-ориентированного обучения: дистанционное обучение, сетевое консультирование, создание совместных сетевых продуктов, участие в сетевых образовательных событиях и проектах, экспериментальных, аналитических, мониторинговых исследовательских программах, общение и взаимодействие в профессиональных и учебных сетевых сообществах.

Таким образом, современная сетевая форма обучения представляет собой организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную открытую, сложную, нелинейную систему познавательного и воспитательного взаимодействия учителя и учащихся с образовательной (предметно-развивающей, информационно-коммуникационной, социальной, личностно-ориентированной) средой, характеризующуюся особыми способами управления и самоуправления, организации и самоорганизации учащихся в учебной деятельности, использованием средств ИКТ, направленную на формирование и развитие личности.

Следовательно, в сетевой форме обучения открываются широкие дидактические возможности для реализации идей личностно-ориентированного подхода. Ребенок в процессе усвоения и воспроизводства культуры включается в широ-

кую разветвленную сеть взаимоотношений и связей с окружающей средой. Ему предоставляется возможность развития индивидуальности (самоопределения, самореализации и самоутверждения) в социуме. Он включается в среду как субъект деятельности, который способен проявлять собственную активность, познавая, взаимодействуя и преобразуя себя и среду. Ребенок здесь выступает субъектом своего жизненного пути, организуя свободно и ответственно время жизни для личностного развития и духовного роста.

#### Примечания

1. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1987. С. 12.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. М.: Прометей, 1992. С. 406.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2007. С. 32.
4. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Т. И. Шамоной. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 123.
5. Большая Советская Энциклопедия. 2-е изд. Т. 45. М.: Сов. энцикл., 1956. С. 280.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 1. С. 223–224.
7. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 28.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 6.
9. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию: учеб. пособие. 4-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 155.
10. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. С. 25.
11. Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 41.
12. Кемеров В. Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. М.: Политиздат, 1977. С. 104.
13. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию ... С. 20.
14. Современный философский словарь [Текст] / под ред. В. Е. Кемерова; сост., ред. Т. Х. Керимова. Изд. 3-е, испр., доп. М.: Академический проект. С. 106.
15. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. С. 48.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 85.
17. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. Современный гуманитарная академия. 2007. № 1. С. 93.
18. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. С. 205.
19. Сетевая форма обучения / авт.-сост. И. В. Вылегжанина. Киров: КИПК и ПРО, 2008. С. 9–13.

Ю. Н. Петров, И. В. Рязанов

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена формированию правовых знаний слушателей, обучающихся в интернатуре и ординатуре специализированного учебного заведения. В статье раскрыто понятие «знания», «правовое знание», определены связи между элементами системы, представлены особенности формирования знаний в специализированном учебном заведении. В статье выделены особенности формирования правовых знаний при реформировании образования.

The article is devoted formation of legal knowledge of the listeners trained in internship and internship of a specialised educational institution. In article the concept of "knowledge", "legal knowledge" is opened, connections between system elements are defined, features of formation of knowledge in a specialised educational institution are presented. In article features of formation of legal knowledge are allocated at education reforming.

*Ключевые слова:* формирование, правовые знания, система, законодательные акты, реформирование.

*Keywords:* formation, legal knowledge, system, the legislative acts, reforming.

Во всем мире начиная с 60-х гг. XX столетия общественная формация вступила в этап перехода от постиндустриального общества к обществу знаний – обществу, экономика которого основана на знаниях.

В настоящее время подчеркивание значения знаний в экономике будущего является одним из наиболее популярных тезисов экономистов и футурологов. Однако в отличие от многих других экономических категорий «знания» не имеют достаточно развитой системы определений, размерностей, систем квантификации. Без понимания особенностей знания как элемента экономики и его количественного измерения невозможно дать оценку знаний в денежном выражении.

Образование – это жизненно важная функция, ключевой сектор и условие существования общества, без образования нет общества. В образовании заинтересовано как общество в целом, так и различные его сектора.

Сложившиеся в настоящее время социально-экономические условия жизни общества подтверждают необходимость реформирования российского образования, однако оно должно быть направлено в первую очередь на реформирование тех негативных явлений, которые дестабилизируют образование.

Известно, что общественные отношения регулируются юридическими нормами, то есть нормами права, которые устанавливаются нормативно-правовыми актами, весь комплекс которых определяется как законодательство. Комплекс нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в системе образования, и составляет законодательство об образовании. Законодательство об образовании – это и есть нормативная правовая база в сфере образования.

В современных условиях, когда система образования в течение последних десяти лет неоднократно подвергалась существенному изменению (как правило, это было обусловлено объективными причинами, к которым можно отнести политические новации, разного рода социальные катаклизмы, экономические преобразования, требующие сосредоточения усилий в какой-либо ставшей наиболее актуальной сфере общественных отношений), состояние законодательной базы российского образования оценить очень сложно.

На наш взгляд, основной причиной проблем, возникших в системе образования, является недостаточная забота со стороны государства об уровне образования и, в частности, высшего образования и развития академических исследований. Это вызвано не только отсутствием адекватных учебных программ, учебников и подготовленных преподавателей, но и плохим качеством законодательства в сфере высшего образования.

В настоящий период все образование, в том числе и высшее претерпевает важные и кардинальные изменения. Это нашло отражение в ряде документов и в первую очередь в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в «Программе модернизации педагогического образования» [1]. Однако следует констатировать, что в Концепции не содержится в полной мере тех изменений, которые необходимо внести в законодательство об образовании. Пункт 10 Концепции содержит лишь общую фразу: «Приведение нормативно-правовой базы сферы образования в соответствие с задачами ее модернизации», которая не раскрывает сути и тем более не предусматривает механизма совершенствования законодательства об образовании. «Программа модернизации педагогического образования» и вовсе не имеет ссылок на правовое обеспечение реформирования этой области образования.

Отсутствии указаний в приведенных документах на то, какие нормативно-правовые акты должны быть разработаны, кем, когда и как, не может обеспечить исполнение задач, определенных Федеральной Программой по реформированию системы образования.

Основная задача государственных органов в области образования, отраженная в Программе, – формирование законодательной политики в области развития образования, по существу, остается нерешенной.

При проведении реформирования образования в целом и конкретно высшего образования надо осознать главное: без построения концепции, развития, рецепции и координации образовательного законодательства процесс его развития, скорее всего, сохранит черты некоторой хаотичности и неорганизованности, что будет не продвигать, а, напротив, препятствовать успешному осуществлению реформы в системе образования.

И еще один важный момент: реформы, проводимые в системе высшего образования, предполагают расширение полномочий субъектов Российской Федерации по созданию высших учебных заведений и правил приема в них (в созданных высших учебных заведениях субъекта федерации на конкурсной основе бесплатным обучением могут пользоваться только жители данного субъекта). Это приведет к тому, что в субъектах федерации будут действовать свои нормативные акты в системе высшего образования, отличные от нормативных актов другого субъекта федерации. Различия в законодательстве могут иметь серьезные негативные последствия для развития не только системы образования, но и экономического развития всей страны, а также они могут привести к дестабилизации в обществе.

Модернизация должна касаться не только самого процесса обучения и учебных заведений, осуществляющих этот процесс, а в первую очередь должно быть реформировано законодательство, регулирующее отношения в сфере образования. Модернизация образования – это реформирование в области образования, и она должна рассматриваться как составная часть всего реформаторского процесса в стране, поскольку она имеет важное значение для интеллектуального развития общества, его научного потенциала.

Основа основ правового государства, коим конституционно провозглашена Россия, – качественное, современное и последовательное законодательство. Именно эти задачи и решаются в данный момент в нашем государстве посредством проведения правовой реформы.

Реформирование образования не может проходить в отрыве от правовой реформы. В основе всех отношений и, в частности, в сфере образования их фундаментом являются нормы права, отраженные в нормативно-правовых документах, составляющих законодательство той или иной отрасли права (в рассматриваемой статье – законодательство об образовании). Как нельзя перестраивать дом без ревизии фундамента, так и

нельзя модернизировать процесс обучения и учебные заведения без ревизии законодательства, регулирующего их отношения, которое для этих надстроечных элементов является фундаментом.

На наш взгляд реформа в системе образования не может быть полноценной без правовых гарантий качества образования, потребности государства в профессионально обученных кадрах, с одной стороны, и эффективного разумного правового регулирования образовательного процесса – с другой, именно поэтому как образованию в целом, так и высшему в частности необходимо качественное, современное и последовательное законодательство, регулирующее все стороны деятельности в этой сфере общественных отношений.

Как бы ни были хороши законы – это отнюдь не все. Проблема не только в законах, но и в том, как обстоит дело с массовой социальной нормой, с представлениями субъектов-исполнителей этих норм о должном и справедливом. Это вопрос очень не простой для любых слоев общества, а педагогического в особенности. Принятие хороших законов еще не решит проблемы исполнения их субъектами правоотношений. Для того чтобы законы исполнялись, нужна целостная, понятная всем субъектам правоотношений и внутренне не чуждая для них система правоприменения.

Именно в создании такой системы в сфере образования на сегодняшний день есть серьезные проблемы. Преподавателя с зарплатой ниже прожиточного минимума невозможно удержать от поиска дополнительного заработка, а порой и от искушений. А это и есть одна из проблем создания системы правоприменения – проблема бедности и социальной справедливости.

Разрешение проблемы бедности и социальной справедливости возможно лишь тогда, когда государство будет вкладывать средства в серьезное повышение массового знания. Знания или знаниевый капитал на уровне личности, предприятия и государства являются экономическими категориями. Для многих из них имеются различные методы объективного измерения и оценки в денежном выражении «знаний» как предмета экономических взаимоотношений, особенно на уровне личности и предприятия.

Стоимость знаниевого капитала страны оценить достаточно сложно, и в этом плане в настоящее время не существует общепринятых подходов. Однако становится ясно, что для эффективного использования накопленного опыта и знаний в производстве и потреблении, а также для исследования новых процессов и явлений необходима система индикаторов, отражающих уровень развития в стране сектора повышенного спроса на знания и в целом экономики, основанной на знаниях.

Мы все наблюдаем экономические успехи, происходящие в Китае. Думается, что это в немалой степени связано с инвестицией в образование и науку. Китай обошел все передовые страны по вложению в развитие образования. Инвестируют в образование и профессиональное мастерство и другие, стремительно развивающиеся страны – Индия, Южная Корея. Даже европейские инвестиции, не говоря уже о российских, в образование и науку далеко отстают от этих стран.

Реформа образования будет успешной лишь тогда, когда фундаментом отношений в сфере образования станет система законодательных актов, не только регулирующих все стороны этих отношений, но и являющихся инструментом их реализации.

Следует заметить, что Концепция действует уже несколько лет, тем не менее фундамента, то есть нормативно-правовой базы под ее реализацию, не разработано до сих пор. Так стоит ли спешить с модернизацией процесса обучения, в частности, в высшей школе и реформированием учебных заведений без подведения под это фундамента (качественного, современного и последовательного законодательства), не расшатается ли надстроечная система элементов и не рухнет ли то, что задумано сделать, не придется ли нам через несколько лет констатировать, что отечественная система, к примеру, высшего образования разрушена.

На наш взгляд, форсирование реформирования как всего образования, так и высшего без серьезного глубокого анализа истории его создания и формирования, без совершенных законов может завести в тупик и существенно замедлить самые прогрессивные реформаторские процессы не только в образовании, но и в других сферах общественных отношений.

Форсирование модернизации российского образования создает риск и угрозу тормоза реального развития России, ресурсом которого и является образование.

Учитывая особенности исторического развития России, можно утверждать, что без широкомасштабной реформы законодательства об образовании трудно провести и успешную реформу самого процесса обучения. На старых законах ничего нового не построить [2]. Как паровоз не побежит без рельсов, так и образование не модернизируется до тех пор, пока не будет законов, которые бы нормами права регулировали то, что необходимо менять, в противном случае все реформированное, не подкрепленное законодательно, ничтожно.

Между тем в современном мире развитие национальных систем образования тесно связано с профессиональными потребностями и интересами экономических субъектов. Качество образо-

вания, а точнее качество образовательной услуги, имеет рыночный характер, эта тема предельно актуальна в процессе взаимодействия между ее производителями и потребителями. Ее необходимо рассматривать в контексте конкурентоспособности образовательных услуг и тех организаций, которые их оказывают.

#### Примечания

1. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (с приложением): приказ Минобразования от 11 февраля 2002 г. ЗЧ2 393.

2. Зорькин В. Д. Тезисы о правовой реформе в России // Адвокат. 2004. № 10. С. 210.

УДК 376.1:37.035

И. В. Рязанов

### ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Статья посвящена рассмотрению принципов моделирования правовых знаний в специализированном учебном заведении. В статье раскрыто понятие принципов и их роль в формировании правовых знаний в специализированном учебном заведении, показано значение принципов в процессе моделирования.

The article is devoted consideration of principles of modeling of legal knowledge in a specialised educational institution. In article the concept of principles and their role of formation of legal knowledge in a specialised educational institution is opened, value of principles in the course of modeling is shown.

*Ключевые слова:* принципы, моделирование, формирование, правовые знания, специализированное.

*Keywords:* principles, modeling, formation, legal knowledge, the specialised.

Базисной основой для моделирования образовательного законодательства являются педагогические отношения, характерные для этого вида образовательного учреждения, которые и определяют образовательную деятельность, через ее управление, в целях непрерывности образования, необходимость регулирования которой осуществляется нормативно-правовыми актами.

Одним из существенных элементов моделирования формирования правовых знаний в образовательной деятельности специализированного учебного заведения являются принципы его создания. Принципы создания моделирования в нашем исследовании рассматриваются как единые с точки зрения права и педагогики. Это обусловлено тем, что формирование правовых знаний в

образовательной деятельности, рассматривается как категория правовой науки в системе высшего образования, обусловленная педагогическими основаниями.

Такое рассмотрение предполагает взаимосвязь правовых и педагогических принципов организации формирования правовых знаний деятельности в сфере образования, а следовательно, их совокупности при моделировании формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении, что позволяет говорить о системе принципов.

Словарные понятия «принцип» имеют несколько значений. Так, в Большом энциклопедическом словаре понятие «принцип» имеет три значения: 1) исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения; 2) внутреннее побуждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности; 3) основа устройства или действия [1].

С. И. Ожегов также определяет принцип в трех значениях: как 1) основное исходное положение какой-либо теории, учения, теоретической программы; 2) убеждение, взгляды на вещи; 3) основная особенность в устройстве чего-либо [2].

В. С. Безрукова выделяет следующее значение понятия «принцип» – «первоначальная руководящая идея, основное правило поведения; практическое начало какой-либо системы деятельности; основное требование, предъявляемое к чему-либо» [3].

По мнению В. М. Сырых «значительная часть правовых принципов обладает всеми необходимыми свойствами объективных законов. Из понимания принципов как руководящего начала соответствующего явления, процесса вытекает его общий и устойчивый характер. Коль скоро принцип есть «исходное начало», «руководящая идея», «основа», то, следовательно, он характеризуется не просто абстрактной всеобщностью, а такой всеобщностью, которая напрямую связана с сущностью, основой явлений и процессов и является весьма устойчивой, постоянной» [4].

Е. Д. Волохова на основе проведенного ею исследования сделала вывод, «что принципом в праве является основное начало, идея или положение, выражающее, с одной стороны, потребности общества, которые должны быть учтены в процессе правотворчества, а с другой – определяющие сущность системы норм, призванных регулировать соответствующую область общественных отношений» [5].

По мнению Е. Д. Волоховой, принципы права в образовании обусловлены двумя видами факторов. Во-первых, историческим развитием страны до 90-х гг. и, во-вторых, новыми потребностями, которые формируются в настоящее время и у отдельной личности, и у общества в целом [6].

В педагогическом словаре под принципом понимается «исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т. д., внутреннее убеждение, руководящая идея, исследования и т. д.» [7]

Полностью разделяя точки зрения указанных авторов, основываясь на их выводах и исследованиях, на основе анализа словарных понятий, применительно к нашему исследованию принцип формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении можно определить как основное положение, определяющее сущность системы нормативно-правовых актов, призванных регулировать отношения в сфере высшего образования, выражающее потребности учебного заведения, общества и государства в реализации государственной политики в области образования, в развитии образовательного процесса и его участников с целью реализации его в процессе правотворчества, а также применения и соблюдения образовательного законодательства всеми участниками образовательного процесса.

Выделение принципов формирования правовых знаний образовательной деятельности в учебном заведении основывался нами на критериях определения и выделения принципов, установленных педагогической наукой:

- цели обучения, обусловленные потребностями общественного развития;
- объективные закономерности обучения, взаимосвязь деятельности преподавания и учения;
- способы использования этих объективных закономерностей для осуществления целей обучения;
- конкретные условия, в которых осуществляется обучение [8].

Целостность формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении достигается системой принципов, которая включает общие принципы (системности, иерархичности, преемственности, стандартизации, управляемости, технологичности) и специальные (функциональной полноты, концептуальной обоснованности, правотворческой деятельности).

Педагогической основой общих принципов, определяющих формирование правовых знаний в специализированном учебном заведении, являются принципы: системности, иерархичности, преемственности, стандартизации, управляемости, технологичности, разработанные в исследованиях С. Я. Батышевым, В. С. Безруковой, А. М. Новиковым, А. П. Беляевой и др.

– *Системность* делает акцент на синтез отношений как внутри объекта, так и его взаимоотношения со средой. Принцип системности позволяет создать целостное представление, модель формирования правовых знаний в специализированном учебном заведении.

– Принцип *иерархичности* предполагает разработку нормативно-правовой документации на разных уровнях управления образованием: федеральном, региональном, муниципальном, уровне специализированного учебного заведения. Данный принцип выражается в создании такой нормативно-правовой документации, нормы которой находят во взаимном согласовании с нормами более высокого по уровню принятия правового акта, соответствуют им и ни в коей мере не противоречат.

– *Преемственность*. При разработке нормативно-правовой документации необходимо основываться на преемственном осуществлении подобной деятельности, учитывать опыт предшествующих разработчиков и требования более значимых нормативно-правовых актов.

– *Стандартизация* представляет собой непрерывный целостный процесс разработки и обновления нормативно-правовой документации. Результатом этого процесса и является формирование правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении как комплекс требований, норм, правил к организации образовательной деятельности в учебном заведении.

– Принцип *управляемости* рассматривается в многообразии аспектов образовательной деятельности, которая включает и образовательный процесс, и само специализированное учебное заведение и отношения в различных сферах (педагогической, учебно-методической, научной, социально-воспитательной). Принцип управляемости предполагает взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций при создании нормативно-правового акта, побуждает субъектов образовательного процесса иметь четкое представление об управляемом объекте системы образования и разработке регулирующего его деятельность нормативного документа.

– Принцип *технологичности* рассматривается как один из основных принципов, так как любой нормативный акт предполагает технологию, рекомендацию норм, правил осуществления какой-либо деятельности.

В осуществлении формирования правовых знаний этот принцип связан с использованием системы последовательных правовых, управленческих и педагогических действий по выполнению норм, закономерностей, правил, регулирующих образовательные процессы.

Помимо основных принципов выделяют и специфические, которые характерны только для этой отрасли права.

Помимо общих принципов формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении, выделяют и специфические, которые характерны только для указанной категории, так как она содер-

жит в себе и педагогические, и правовые основания.

Специфическими принципами формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении, на наш взгляд, являются: функциональная полнота, концептуальная обоснованность и правотворческая деятельность.

Принцип функциональной полноты обеспечивает формирование правовых знаний с учетом реализации целостной системы функционирования образовательной деятельности. Возможность «наращивания» правовой базы в связи с возникновением новых видов деятельности в специализированном учебном заведении дает возможность создавать полную систему нормативно-правовой базы.

Принцип концептуальной обоснованности ориентирует на определенные философско-методологические, социально-экономические, научно-технические, психолого-педагогические, культурологические, образовательно-правовые, организационно-управленческие основания формирования правовых знаний. Осмысление с концептуально-педагогических позиций формирования правовых знаний образовательной деятельности позволяет осуществлять синтез научных положений, сформировать собственную педагогическую позицию на процесс создания нормативно-правовых актов, внедрять образовательно-правовые положения в практику правотворческой деятельности субъектов образовательного процесса. Практическая реализация данного принципа заключается в четком понимании и использовании понятийно-терминологического аппарата педагогической и правовой науки, языка описания, выбора соответствующих способов создания нормативно-правовой документации.

Принцип правотворческой деятельности определяет подход к созданию нормативно-правовых актов как к разработке целостной системы действий, которая координирует, выявляет и предупреждает противоречия, тормозящие процесс достижения целей.

Принцип правотворческой деятельности в формировании правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении рассматривается нами как совокупность правовых принципов (законность, исполнимость, юридическая техника, профессионализм, справедливость).

Принципы моделирования формирования правовых знаний образовательной деятельности в специализированном учебном заведении с точки зрения права рассматриваются в исследовании как принципы формирования правотворческой деятельности в учебном заведении. Это обусловлено тем, что формирование правовых знаний образовательной деятельности в специализиро-



ванном учебном заведении представляет собой совокупность нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в системе высшего образования, организованно оформленных и установленных процедурной деятельностью, называемой правотворчеством.

Правотворчество рассматривается учеными как способ упорядочивать, стабилизировать существование общества, формировать социально необходимые отношения между людьми и их коллективными образованиями [9]. Такой подход к правотворчеству, по мнению А. Б. Венгерова реализуется только тогда, когда основывается на научно сформулированных основных началах, принципах, к которым относятся принципы: демократизма, законности, научности, исполнимости [10].

Принцип *демократизма* предполагает активное участие представителей различных слоев общества и всех ветвей власти в правотворческой деятельности.

Принцип *законности*, а по мнению М. Н. Марченко, и *конституционности* обозначает, что в правотворческой деятельности особенно важно в процедуре принятия нормативно-правового акта соблюдение Конституции и законов [11].

Принцип *научности* диктует необходимость научной проработки важных нормативно-правовых документов (законы, указы Президента, постановления Правительства).

Принцип *исполнимости* отражает необходимость при правотворческой деятельности учитывать весь набор условий (финансовых, юридических, организационных, кадровых), наличие которых и позволяет нормативно-правовому акту действовать, быть реализованным и исполнимым.

К основным принципам правотворчества А. Б. Венгерова добавляет необходимые, на его взгляд, новые принципы, обосновывая это теоретически: правотворческая инициатива и юридическая техника. В частности, он указывает на то, что «в основе конкретного правотворческого процесса всегда лежит правотворческая инициатива. Она принадлежит любому гражданину, коллективному образованию. Иными словами, каждый может обратиться в любой правотворческий орган с предложением принять тот или иной нормативно-правовой акт. Это предложение может быть оформлено в виде проекта закона, постановления, указа и т. д. Оно может быть также высказано просто в виде предложения либо быть глубоко обоснованным – все зависит от намерения и компетенции обратившегося».

Правотворческая инициатива может иметь и особую форму – форму законодательной инициативы. Теория права формирует характерные черты законодательной инициативы.

Прежде всего, она реализуется в сфере законодательства, направленного на создание законов в точном, формальном смысле слова как актов высшего законодательного органа. При этом законодательная инициатива становится первоначальным этапом законодательного процесса» [12]. По его мнению, юридическая техника охватывает вопросы построения актов, определения терминов, использование формулировок. Он видит в юридической технике не только приемы подготовки нормативно-правового акта, но и оценку акта с помощью позиции выражения социального заказа, отсутствие пробелов, недопустимость внутренних и внешних противоречий, наличие компромиссов [13].

М. Н. Марченко полагает, что научно сформулированные основные принципы правотворчества в современных условиях необходимо дополнить: гуманизм, профессионализм и принцип постоянного технического совершенствования принимаемых актов [14].

Выделяя эти принципы, автор обосновывает их с научной точки зрения следующим образом: «гуманизм, выражающийся в направленности издаваемых нормативно-правовых актов на защиту прав и свобод граждан, на максимальное удовлетворение их материальных и духовных потребностей; *профессионализм*, проявляющийся в обязательном участии квалификационных, высокопрофессиональных специалистов на всех стадиях правотворческого процесса; суть принципа *постоянного технического совершенства принимаемых актов* заключается в том, чтобы в процессе подготовки и принятия нормативно-правовых актов в максимальной степени использовать предложенные юридической наукой и апробированные правотворческой практикой наиболее эффективные методы и приемы разработки проектов; оптимального изложения их содержания и технического оформления, отвечающего общепринятым в мире стандартам [15]. Точка зрения М. Н. Марченко о выделении принципа профессионализма поддержана и другими учеными.

Поддерживая точки зрения ученых, по нашему мнению, систему юридических принципов следует дополнить принципом справедливости.

Обоснование нашей точки зрения сводится к следующему.

Правовое, социальное государство, коим провозглашена Россия, исходит из того, что всякий нормативный правовой документ должен быть воплощением справедливости. По мысли А. Нашица, решения, на которых останавливает свой выбор законодатель, «призваны служить не чисто юридическим или исключительно юридическим проблемам; они должны содействовать урегулированию важных проблем социального характера». Иными словами, речь идет об обеспе-

чении «справедливого и соответствующего возможностям данной стадии развития общества удовлетворения всех законных интересов» [16].

В отношении представлений о справедливости правовые нормы выполняют две функции.

Во-первых, они объединяют такие представления в правовую систему, в результате чего представления о справедливости приобретают характер всеобщей обязательности, опираются на силу и авторитет государства, вместе с чем повышается нравственная ценность самой правовой системы.

Во-вторых, правовые нормы способствуют широкому распространению соответствующих идей о справедливости среди населения государства. Идеи социальной справедливости детализируются при разработке отдельных законов, затем закрепляются в правовых нормах этих законов и таким образом внедряются во все области общественных отношений. В идеале весь массив законодательства должен быть проводником справедливости в общественные отношения [17].

Закрепление справедливости в нормативно-правовом документе осуществляется несколькими путями. Самый простой из них – ее непосредственная фиксация в правовом установлении. Если в нормативно-правовом акте не упоминается слово «справедливость», это отнюдь не означает, что данному акту чуждо его значение. Все правовые нормы, по мнению Н. А. Чечиной, могут быть оценены с позиции морали, а следовательно, и с позиции справедливости [18].

Если справедливость прямо не упоминается в нормативном правовом акте, то она может закрепляться в его содержании в различных формах: в виде равенства между участниками общественных отношений; путем становления определенного соотношения между правами и обязанностями; быть средством определения соответствующего характера целей и средств правовых норм.

Государство придает определенную ориентацию всей общественной жизни, предоставляя права гражданам. Наделенный широкими и реальными правами гражданин становится сознательным участником важнейших социальных процессов. Он пользуется доверием государства, опирающегося на его сознательность, умением сочетать в своих действиях личные и общегосударственные интересы. Выбатывается и новое отношение личности к государству: государство рассматривается личностью уже не в качестве чего-то чужеродного, а в качестве специфического учреждения, которое служит интересам всех и каждого.

Принцип справедливого равенства может по-разному проявляться в каждой отрасли права, и это многообразие форм только подчеркивает важное учение равенства как показателя справедливости [19].

К целям, заключенным в правовых нормах, предъявляются определенные требования справедливости. Цель, чтобы быть справедливой, должна адекватно отражать интересы народа, т. е. обладать качеством истинности. Любая истинная правовая цель – исторически назревшая цель, для осуществления которой имеются все необходимые условия [20].

Таким образом, выбор морально оправданных средств, допустимых при правовом регулировании образовательных отношений, был и остается важной задачей правотворчества.

Очевидно, что нормативно-правовые документы не могут ни создаваться, ни модифицироваться, ни применяться без опоры на понимание справедливости принимаемых правил.

#### Примечания

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1991. Т. 1–2.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20 изд. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
3. Безруков В. С. Педагогика: учеб. для инженер.-пед. спец. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инженер.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
4. Сырых В. М. Логические основания общей теории права. М., 2000. С. 63.
5. Волохова Е. Д. Законодательное обеспечение права на образование в Российской Федерации. М., 2004. С. 7.
6. Волохова Е. Д. Формирование законодательства об образовании России в условиях федерализма: становление, перспективы. М.: МПГУ, 2001. 160 с.
7. Мижеригов В. И. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
8. Коджастирова Г. М. Педагогика: учеб. М.: Гардарики, 2004. 528 с.; Симоненко В. Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Вентана-Граф», 2005. 365 с.
9. Венгеров А. Б. Теория государства и права: учеб. для юрид. вузов. М.: Новый юрист, 1998. 624 с.
10. Там же.
11. Марченко М. Н. Теория государства и права: учеб. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Верби, Изд-во Проспект, 2005. 640 с.
12. Венгеров А. Б. Указ. соч.
13. Там же.
14. Марченко М. Н. Указ. соч.
15. Там же.
16. Нашиц А. Правотворчество. Теория и законодательная техника / пер. с рум. И. Фодор; под ред. Д. А. Керимова, А. В. Мицкевича. М.: Прогресс, 1994. С. 131.
17. Иванов С. А. Принцип социальной справедливости в законодательстве: проблемы реализации на современном этапе. М.: Законодательство и экономика. 2005. № 1.
18. Чечина Н. А. Воспитательная функция советского гражданского процессуального права. М., 1972. С. 185.
19. Иванов С. А. Указ. соч.
20. Там же.

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.323

С. Г. Касимова

### ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ К ДРУГИМ УЧАСТНИКАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Проведено исследование эмоциональной устойчивости и субъективного переживания коммуникативных трудностей у учителей; изучены особенности отношений учителей к другим участникам образовательного процесса.

The investigation of teachers' emotional stability and subjective experience of communicative difficulties has been carried out; peculiarities of teachers' relations to other participants of educational process have been studied.

*Ключевые слова:* субъекты образовательного процесса, эмоциональная устойчивость, межличностные отношения, коммуникативные трудности.

*Keywords:* subjects of educational process, emotional stability, interpersonal relationships, communicative difficulties.

Проблема межличностных отношений является одной из основных в современной психологии. В трудах отечественных психологов данная проблема рассматривается с разных позиций. А. Ф. Лазурский указывает на то, что отношения отличаются по степени осуществления их в жизнедеятельности, В. Н. Мясищев характеризует отношения, с одной стороны, как простую эмоциональную реакцию, с другой стороны, как активное действие, направленное на изменение окружения личности. Л. И. Анцыферова вводит критерий степени актуализации отношений в жизнедеятельности, разделяя отношения на актуальные и потенциальные. Н. Н. Обозов обращает внимание на результат отношений, выделяет отношения, ведущие к деструктивному исходу, и отношения, способствующие созидательному развитию [1]. На процесс и результат отношений оказывает влияние множество объективных и субъективных факторов, в том числе эмоциональная устойчивость учителя и его субъективные переживания коммуникативных трудностей, проявляющиеся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности.

Анализ проведенных исследований (2004–2008 гг.) позволяет отметить, что субъективные переживания коммуникативных трудностей, проявляющихся у учителей в виде комплекса коммуникативной некомпетентности (устойчивого или ситуативного отрицательного переживания реальных или мнимых проблем в сфере общения и межличностного взаимодействия), обусловлены, с одной стороны, трудностями коммуникативного процесса, его стрессогенной насыщенностью, с другой стороны, личностными особенностями учителя, первостепенное значение среди которых приобретают такие характеристики, как склонность к эмоциональному выгоранию, наличие внутрличностных противоречий, низкий уровень субъективного благополучия, эмпатии, эмоциональной устойчивости [2]. Комплекс коммуникативной некомпетентности зависит от сформированности навыков межличностного взаимодействия, проявляется ситуативно, однако может являться устойчивым состоянием личности. Переживание комплекса коммуникативной некомпетентности может проявляться задолго до взаимодействия. Учитель «заранее боится» общения с некоторыми учениками, родителями, администрацией, коллегами. Проявление комплекса может возникать в процессе общения, а его переживание продолжается после завершения взаимодействия. Чаще всего данное состояние сопровождается острыми негативными переживаниями, тревогой, агрессией, депрессивными состояниями, страхом, разочарованием, стыдом, неудовлетворенностью собой и др. Выраженность переживания зависит от особенностей ситуации, в которой проявляется данный комплекс (сложный урок, родительское собрание, педсовет, индивидуальная беседа), от участников ситуации общения (учителя, ученики, родители, администрация, друзья), от состояния (психофизиологического, эмоционального) самого учителя. В состоянии усталости, эмоциональной неуравновешенности проявление и переживание комплекса коммуникативной некомпетентности значительно увеличивается.

Цель исследования – изучить особенности отношений к другим участникам образовательного процесса у учителей с различными уровнями эмоциональной устойчивости и выраженности субъективных переживаний коммуникативных

трудностей (комплекса коммуникативной некомпетентности).

В исследовании эмоциональной устойчивости, субъективных переживаний коммуникативных трудностей и их влияния на особенности отношений к другим участникам образовательного процесса принимали участие учителя г. Кирова (всего 198 педагогов). Для изучения особенностей межличностного взаимодействия применялся следующий блок методик: авторская анкета для изучения особенностей отношений к другому в межличностном взаимодействии, «Опросник межличностных отношений» В. Шутца.

На основании качественного анализа результатов эмпирического исследования особенностей эмоциональной устойчивости («Шкала эмоциональной возбудимости» А. А. Рукавишникова, М. В. Соколовой; личностный опросник Г. Айзенка) и выраженности субъективных переживаний коммуникативных трудностей (фокусированная беседа; методика психосемантической диагностики скрытой мотивации И. А. Соломина) выделены четыре группы учителей. Первая группа – эмоционально неустойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности. Вторая группа – эмоционально устойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности. Третья группа – эмоционально неустойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности. Четвертая группа – эмоционально устойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности [3].

Методологической основой исследования особенностей отношений учителей к другим участникам образовательного процесса выступили подходы А. Кроник и Е. Кроник, которые предлагают анализировать особенности отношений к другим на основе трех измерений – «дистанция», «позиция», «валентность». К координате «дистанция» относятся близкие отношения (мы) и далекие отношения (они), привязанность и отдаленность, «включенность» и «выключенность» в процессе общения. К координате «позиция» относятся отношения сверху или снизу, уважения или неуважения, доминирования или подчинения. К координате «валентность» относятся позитивные отношения, симпатия, эмоциональная близость и негативные отношения, антипатия, эмоциональная отстраненность, холодность [4].

Проведенный качественный анализ особенностей отношений к другому в рассматриваемых группах учителей позволяет отметить, что в группе эмоционально неустойчивых учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характеристики, составляющие модель структуры отношений к другому, представлены:

отношениями полюса «выключенности» оси-измерения «дистанция» – это недоверие, отчужденность, дистантность, равнодушие, безразличие; отношениями полюса «контроля – подчинения» оси-измерения «позиция» – это игнорирование, замкнутость, зависимость, пассивность, невнимательность; а также – доминирование, контроль, подавление, манипуляции; отношениями полюса «эмоциональной холодности» оси-измерения «валентность» – подозрительность, агрессивность, нетерпимость, обесценивание, антипатия, негативизм, зависть.

В группе эмоционально устойчивых учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характеристики, составляющие модель структуры отношений к другому, представлены: отношениями полюса «выключенности» оси-измерения «дистанция» – это недоверие, дистантность, равнодушие, безразличие; отношениями полюса «контроля – подчинения» оси-измерения «позиция» – это замкнутость, пассивность, неуверенность, игнорирование, безразличие; а также ответственность, требовательность, конкуренция, манипулирование, доминирование, подавление, контроль; отношениями полюса «эмоциональной холодности – эмоциональной близости» оси-измерения «валентность» – нетерпимость и уважение.

В группе эмоционально неустойчивых учителей, не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характеристики, составляющие модель структуры отношений к другому, представлены: отношениями полюса включенности оси-измерения «дистанция» – это открытость, интерес и, иногда, дистантность; отношениями полюса контроля оси-измерения «позиция» – доминирование, конкуренция, требовательность, ответственность, поддержка; отношениями полюса эмоциональной близости оси-измерения «валентность» – принятие, эмоциональная близость, терпимость, симпатия.

В группе эмоционально устойчивых учителей, не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характеристики, составляющие модель структуры отношений к другому, представлены: отношениями полюса включенности оси-измерения «дистанция» – это открытость, интерес, привязанность; отношениями полюса контроля оси-измерения «позиция» – требовательность, активность, ответственность, принятие других, внимательность, заинтересованность, открытость, уважение, доверие, поддержка; отношениями полюса эмоциональной близости оси-измерения «валентность» – одобрение, доброжелательность, терпимость, эмоциональная близость, симпатия, принятие ценности себя и другого.

«Опросник межличностных отношений» В. Шутца позволил оценить у учителей особенности межличностных отношений, таких, как доминирование – подчинение, заинтересованность – незаинтересованность, эмоциональная близость – отчужденность. Полученные результаты представлены в таблице.

Качественный анализ результатов исследования особенностей межличностных отношений позволяет отметить, что эмоционально неустойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, проявляют тенденцию подчиняться другим в общении, испытывают зависимость и колебания в принятии решений. Учителя данной группы не чувствуют себя хорошо среди других людей и склонны избегать контактов, имеют склонность общаться с малым количеством людей, избегают самостоятельного принятия решений и не берут на себя ответственность, осторожны при установлении близких контактов, при выборе лиц, с которыми создают глубокие эмоциональные контакты.

Эмоционально устойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, как и эмоционально неустойчивые учителя, имеют достаточно высокие показатели по шкале «Тенденция подчиняться другим в общении», то есть испытывают зависимость и колебания при принятии решений. Данным учителям,

в отличие от эмоционально неустойчивых учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, свойственно чувствовать себя хорошо среди людей, они стремятся устанавливать контакты с большим количеством людей; испытывают сильную потребность быть принятыми остальными и принадлежать к их обществу; берут на себя ответственность, ведущую роль; склонны устанавливать близкие отношения с другими; требуют, чтобы другие устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

Эмоционально неустойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, не отличаются от предыдущей группы по выраженности первых трех тенденций, однако по шкале «Тенденция подчиняться другим в общении» имеют самые низкие показатели, означающие, что они абсолютно не принимают контроль над собой. Следует отметить, что данные учителя имеют выраженную склонность устанавливать близкие отношения с другими, однако очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные отношения.

У эмоционально устойчивых учителей, не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, наблюдается тенденция находиться в обществе других людей, они чувствуют себя

Выраженность особенностей отношений к другим участникам образовательного процесса у учителей общеобразовательных школ  
(«Опросник межличностных отношений» В. Шутца)

№	Название шкал	1-я группа		2-я группа		3-я группа		4-я группа	
		X ср	δ	X ср	δ	X ср	δ	X ср	δ
1	Тенденция находиться в обществе других людей	2,64	1,03	5,77	0,74	5,48	0,94	6,03	0,87
2	Желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество	3,07	0,90	5,69	0,66	5,79	1,08	6,59	0,82
3	Тенденция контролировать отношения с другими	3,18	1,14	6,03	0,78	6,00	0,79	7,23	0,91
4	Тенденция подчиняться другим в общении	7,08	1,09	6,23	0,87	2,97	0,74	4,85	1,11
5	Тенденция устанавливать близкие отношения с другими	2,69	1,02	6,54	0,88	7,05	0,83	6,26	0,68
6	Желание индивида, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения	2,26	0,97	6,79	0,98	5,38	0,67	6,08	0,90

X ср – среднее арифметическое значение

δ – стандартное квадратическое отклонение

1-я группа – эмоционально неустойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности; 2-я группа – эмоционально устойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности; 3-я группа – эмоционально неустойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности; 4-я группа – эмоционально устойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности.

хорошо среди окружающих людей и стремятся устанавливать новые контакты; желают, чтобы другие проявляли интерес к ним и принимали в свое общество; испытывают желание контролировать отношения с другими, брать на себя ответственность, ведущую роль. Данным учителям свойственно устанавливать близкие отношения с окружающими и требовать, чтобы другие отвечали взаимностью в установлении эмоциональных отношений. Однако, так же как и эмоционально неустойчивые учителя, они не принимают контроль над собой и своими действиями.

Применение методов математической статистики (критерий Крускала – Уоллиса, позволяющий определить достоверность различий исследуемого признака между тремя и более выборками) позволило установить значимые различия по всем показателям методики В. Шутца у рассматриваемых групп учителей.

Следует отметить, что эмоциональная неустойчивость в сочетании с комплексом коммуникативной некомпетентности влияет на особенности межличностных отношений учителей, а именно снижает их желание находиться в обществе других людей; желание, чтобы другие проявляли интерес к нему и принимали его в свое общество, снижает тенденцию контролировать отношения с другими, препятствует установлению близких отношений с другими, снижает желание учителя, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения и существенно усиливает тенденцию подчиняться другим в общении.

Таким образом, анализ особенностей отношений учителя к другим участникам образовательного процесса в изучаемых группах учителей показал:

– для эмоционально неустойчивых учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характерны дистантная отдаленность, «выключенность» из процесса общения, позиции подчинения и контроля, эмоциональная отстраненность;

– для эмоционально устойчивых учителей, переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, также характерны дистантная отдаленность, «выключенность» из процесса общения, однако позиции контроля преобладают над позициями подчинения, эмоциональная близость и отстраненность слабо выражены;

– для эмоционально неустойчивых учителей, не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности и дистантности в процессе общения, преобладание позиции контроля, выраженная эмоциональная близость;

– для эмоционально устойчивых учителей, не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности, характерны включенность в процесс общения, выраженная позиция контроля, выраженная эмоциональная близость, доброзелательность.

петентности, характерны включенность в процесс общения, выраженная позиция контроля, выраженная эмоциональная близость, доброзелательность.

#### Примечания

1. Лабунская В. А., Менджерщицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 288 с.

2. Касимова С. Г. Особенности проявления комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова «Акмеология образования». 2007. Т. 13. № 6. С. 61–67.

3. Касимова С. Г. Психологические особенности субъективного переживания коммуникативных трудностей учителей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3(1). С. 141–145.

4. Кроник А., Кроник Е. Психология человеческих отношений. Дубна: Феникс, 1998. 224 с.

УДК 159

Н. А. Росина

### СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена описанию результатов экспериментального исследования мотивационного компонента в структуре профессиональной обучаемости студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе.

The article describes the results of an experimental research of motivational component in the structure of professional self-education of students at psychological faculties on different stages of higher educational training.

*Ключевые слова:* профессиональная обучаемость, мотивационный компонент, профессиональные ценности, развитие, креативность, коммуникативные свойства.

*Keywords:* professional self-education, motivational component, professional values, development, creativity, skill to communicate.

Формирование субъектности провозглашается сегодня основной целью профессиональной подготовки психологов, однако их вузовское обучение пока еще слабо опирается на имеющиеся в психологической науке знания о специфике формирования личностных новообразований в студенческом возрасте. Большинство авторов указывают на низкий потенциал субъектности сту-

© Росина Н. А., 2010

дентов-психологов в начале обучения, на необходимость оказания им специальной помощи в развитии основных личностных качеств, отмечают их значительные индивидуальные различия в способности учиться в вузе. Одновременно подчеркиваются потенциальные возможности развития студентов при создании развивающих условий профессионального обучения [1].

Анализ специфики психолого-педагогических условий современной подготовки психологов показывает, что концепция личностно-развивающего обучения пока не имеет четкого психолого-педагогического механизма реализации в вузе. Преподаватель не всегда может выявить причины трудностей в обучении студентов и нередко оценивает личность учащегося без достаточной информации о нем. Отсутствие данных об индивидуально-психологических особенностях и потенциальных возможностях студентов не позволяет точно определить «вектор» развивающих воздействий, приводит к тому, что развивающее обучение не «попадает» в зону ближайшего развития субъекта и потому не является эффективным [2].

Педагогическая психология располагает исследовательским материалом, который характеризует различные авторские подходы к диагностике компонентов учебной субъектности (Н. М. Пейсахов, А. И. Регуш, И. Г. Сенин, А. В. Карпов и др.), однако изучение мотивационного компонента профессиональной обучаемости у студентов-психологов остается актуальной проблемой. Изучение специфики сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов и выявление условий, способствующих его оптимальному развитию, являются важным шагом в создании необходимого для них развивающего пространства в процессе обучения в вузе.

Изучению мотивации студентов-психологов как определяющего компонента способности учиться посвящено большое количество работ (Н. Н. Зотова, Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник, П. Н. Прудков, А. А. Реан, О. Н. Родина и др.). Ключевую роль в мотивационной сфере в студенческом возрасте выполняют профессионально важные ценности, принятые студентами в качестве ориентиров развития. Профессионально важные ценности содержат мощные энергетичес-

кие ресурсы, которые направляют энергию на саморазвитие, делают его основной целью личности, обеспечивая тем самым превращение способности к саморазвитию в устойчивое личностное свойство. Высокий уровень выраженности профессионально важных ценностей даже при недостатке операционно-регуляционного арсенала в учебно-профессиональной деятельности позволяет студенту оптимальным образом мобилизовать собственные ресурсы и задействовать ресурсы складывающейся ситуации развития. В студенческом возрасте актуализация ценностей в максимальной степени осуществляется путем преобразования собственной деятельности и себя в сотрудничестве с другими людьми. Показателями сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов в связи с этим выступают выраженность ценности развития; выраженность ценности контактности (стремления к взаимодействию с другими людьми); выраженность ценности креативности (стремления к внесению нового в деятельность).

Нами проведено изучение развития профессиональных ценностей студентов-психологов с использованием опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина «Отец». В диагностической части эксперимента в общей сложности участвовало 354 студента вузов г. Кирова и Нижнего Новгорода: из них 130 студентов первого курса, 108 – третьего курса, 116 студентов пятого курса. Выбор групп испытуемых (первый, третий, пятый курсы) связан с необходимостью изучения специфических особенностей мотивационного компонента профессиональной обучаемости у студентов-психологов в начале, середине и конце их обучения в вузе. Важно было обнаружить отличия (если таковые имелись) в выраженности профессионально важных ценностей, установить влияние профессионального обучения на их развитие.

Полученные нами данные обрабатывались с помощью однофакторного дисперсионного анализа, статистические различия выявлялись с помощью критерия Шеффе и Вилкоксона. Данные однофакторного дисперсионного анализа показателей мотивационного компонента профессиональной обучаемости представлены в табл. 1.

Таблица 1  
Выраженность профессионально важных ценностей студентов-психологов (в ср. знач.)

Студенты-психологи	Общее количество	Ценности креативности	Ценности коммуникации	Ценности развития	Мотивационный компонент
I курс	130	6,1	5,98	6,69	18,78
III курс	108	5,6	5,87	6,62	17
V курс	116	5,7	5,96	6,56	18,24
Всего	354				

Анализ полученных данных выявил специфические особенности сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов.

1. В начале профессионального обучения все профессионально важные ценности выражены у студентов оптимально. Однако роста показателей ценностей к концу обучения не происходит, об этом свидетельствует отсутствие статистически значимых различий в выраженности ценностей. Более того, к третьему курсу отмечается снижение показателей, свидетельствующее о кризисном состоянии ценностно-смысловой сферы.

2. Обнаружена специфическая иерархия профессиональных ценностей студентов-психологов, которая сохраняется до конца профессионального обучения. Первое место в этой иерархии занимает ценность развития. Выраженность ценности развития отражает внутреннюю готовность первокурсников к развитию себя, заинтересованность в информации о своих личностных качествах и возможностях их развития. Данные о высокой выраженности ценности развития у первокурсников согласуются с данными психологических исследований о выраженности мотивации самопознания у студентов-психологов.

3. Комплекс профессионально важных ценностей в мотивационном компоненте профессиональной обучаемости студентов сформирован неравномерно: ценности коммуникации и креативности выражены значимо ниже ценности развития (Wilcoxon Test Asymp. Sig. ,000). Поскольку ценности детерминируют поведение и придают направленности деятельности, то низкие показатели ценностей коммуникации и креативности говорят об отсутствии выраженности у студентов ориентиров на сотрудничество и творчество в учебно-профессиональной деятельности. При выраженности ценности развития первокурсники в начале обучения должны в той же мере стремиться к коммуникации, к внесению нового в учебно-профессиональную деятельность, к ее развитию и совершенствованию. Различия в выраженности профессиональных ценностей свидетельствуют об отсутствии такого стремления и о том, что ценности развития лишь декларируются и, не под-

крепляясь выраженностью других ценностей, не выступают действенным инструментом саморазвития. Отсутствие ориентиров на коммуникацию и творчество в учебно-профессиональной деятельности значительно затрудняет развитие профессиональной обучаемости студентов.

4. Отсутствие динамики в развитии мотивационного компонента профессиональной обучаемости от первого к пятому курсу свидетельствует о неблагоприятных тенденциях становления ценностно-смысловой сферы студентов-психологов, о том, что профессиональное обучение не обеспечивает ее должного развития на протяжении обучения в вузе. Факт оптимальной выраженности мотивационного компонента в начале, а не в конце обучения свидетельствует о нереализованном ценностном потенциале первокурсников, о том, что имеющиеся у них ценности не имеют позитивного развития в учебно-профессиональной деятельности, а традиционное обучение студентов-психологов не позволяет сделать ценности регулятором субъектной активности.

Анализ результатов психологической диагностики предполагал критериально-ориентированное оценивание. Разработанная нами система критериально-ориентированного оценивания представлена в четырех уровнях в соответствии со степенью выраженности показателей каждой ценности и мотивационного компонента в целом (на основе числовых показателей методики). На основе выделенных критериев определялся возрастной оптимум развития мотивационного компонента и его составляющих у студентов-психологов и возможные варианты отставания от него. Уровень, показанный студентом на момент обследования, характеризовал зону его актуального развития, следующий, вышележащий уровень – зону ближайшего развития. Выделенные уровни отражали общие (типичные) особенности сформированности мотивационного компонента, а также вариации внутри них (индивидуальные особенности сформированности ценностей).

Данные о распределении испытуемых по уровням выраженности мотивационного компонента профессиональной обучаемости у студентов-психологов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости

Студенты-психологи	Общее количество	Уровни сформированности мотивационного компонента, в %				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий	Всего
I курс	130	18	17	56	9	100
III курс	108	6	18	65	11	100
V курс	116	18	8	59	15	100
Всего	354					



Проведенный нами анализ сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости позволил выявить четыре основные группы студентов.

Студенты с высоким уровнем сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости (18% первокурсников, 6% третьекурсников и 18% выпускников). Этим студентов отличает равномерность сформированности профессиональных ценностей: развития, коммуникации и креативности – и высокие показатели их выраженности. Их характеризует устойчивый интерес к информации о своих личностных особенностях и способностях, выраженное стремление к самосовершенствованию в деятельности и общении, выраженная ориентированность на общение и взаимодействие в учебно-профессиональной деятельности, стремление к реализации творческих способностей, готовность к внесению нового в деятельность. Студенты проявляют заинтересованность в качественном выполнении учебных заданий, удовлетворение от выполнения, высказываются о необходимости творческих заданий и их влиянии на развитие личности. Во время принятия и выполнения заданий студенты обращаются к преподавателю с вопросами, уточняют правила их выполнения. Для них характерно избегание стереотипов, стремление к разнообразию. Профессионально важные ценности этих студентов, выступая реально действующими мотивами, являются механизмами саморазвития, характеризуют субъективный уровень их ценностно-смысловой активности.

Студенты с уровнем выраженности ценностей выше среднего (17% первокурсников, 18% третьекурсников и 8% выпускников). Для этих студентов характерна равномерная выраженность показателей ценностей в структуре мотивационного компонента и выраженность креативности выше среднего. Их отличает интерес и позитивное отношение к самопознанию и развитию, эпизодическая ориентированность на коммуникацию и сотрудничество в учебно-профессиональной деятельности, стремление к реализации творческих возможностей при минимальной педагогической поддержке. Характер мотивационной сферы этих студентов отражает продуктивный тип направленности их ценностно-смысловой активности.

Студенты со средним уровнем выраженности мотивационного компонента профессиональной обучаемости. Этот уровень выраженности характерен для большинства студентов-психологов: 56% – первого, 65% – третьего и 59% – пятого курсов. Их характеризует неравномерная выраженность ценностей, значимые различия между ценностями развития, с одной стороны, коммуникации и креативности – с другой. Ценности раз-

вития этих студентов при средней или даже низкой значимости ценностей коммуникации и креативности не выступают действенными ориентирами в учебно-профессиональной деятельности. У студентов есть стремление к развитию, однако нет устойчивого стремления к сотрудничеству в учебно-профессиональной деятельности, фиксируются проявления стереотипного поведения. При выполнении заданий они стремятся сделать необходимый минимум, избегают дополнительных вопросов позитивных высказываний о своих действиях и самом задании. Характер мотивационной сферы этих студентов отражает адаптивный тип направленности их ценностно-смысловой активности и полностью определяется характером и условиями организации их учебно-профессиональной деятельности.

Студенты с низким уровнем выраженности мотивационного компонента профессиональной обучаемости. Низкий уровень выраженности ценностей показали соответственно 9%, 11%, 15% студентов, их характеризует явное недоразвитие ценностно-смысловой сферы. У этих студентов выявлена средняя или низкая значимость ценности развития и низкая значимость ценностей креативности и коммуникации, как следствие, неготовность к субъект-субъектному взаимодействию, приверженность стереотипам в учебно-профессиональной деятельности, тяготение к адаптивным формам активности, инертность, безынициативность. Они проявляют пассивность в новых учебных ситуациях, индифферентность к содержанию новой деятельности, ее процессу и результату, отсутствие желания понять смысл заданий и правил их выполнения, стремление заменить его более понятными и быстрыми способами выполнения, не задают вопросов, принимая задания. Характер мотивационной сферы этих студентов отражает репродуктивно-пассивный тип направленности их ценностно-смысловой активности, а ее развитие полностью зависит от возможности повышения для них субъективной значимости профессиональных ценностей.

Выявленная нами специфика сформированности мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов выступает характеристикой их смыслообразующей активности на момент обучения в вузе. Необходимый для профессионального обучения потенциал (1–2-й уровни как оптимум сформированности мотивационной сферы) как в начале, так и в ходе обучения показали не более 36% студентов-психологов. У студентов-первокурсников позитивные характеристики свидетельствуют как об их возрастном потенциале, так и о противоречивости их личностного развития, что может препятствовать успешному профессиональному становлению. В случае неподкрепления потенциала ус-

ловиями обучения негативные тенденции нарастают. Так, мы видим, что в середине обучения количество студентов с высокой выраженностью ценностей снижается. У основной массы студентов зафиксирован в целом невысокий уровень смыслообразующей активности. Разброс мотивационных установок студентов значительно затрудняет выбор преподавателем адекватных средств их развития, свидетельствует о необходимости индивидуализации обучения с учетом зон актуального и ближайшего развития.

Наши данные совпадают с имеющимися в психологических исследованиях сведениями об общих тенденциях возрастной динамики ценностной направленности личности современного студенчества. Данные исследования позволяют говорить о наличии нереализованного потенциала выраженности ценностей у значительной части студентов независимо от сроков обучения. Полученные данные свидетельствуют о том, что традиционные условия обучения, как мало ориентированные на личностное развитие, не способствуют необходимому развитию ценностного потенциала студентов-психологов в вузе. Профессионально важные ценности сформированы у большинства испытуемых неравномерно, это показывает, что ценности развития в большей мере желательны, но не сопровождаются приложением усилий по саморазвитию. В середине обучения, на третьем курсе, фиксируется кризисное состояние ценностно-смысловой сферы.

Более равномерно ценности сформированы у студентов 1-го и 2-го уровней. Эти студенты отличаются и высоким уровнем учебной успешности. Сравнение выраженности профессиональных ценностей у студентов-психологов с разными уровнями учебной успешности показало, что у успешных студентов выше развиты ценности креативности, выше коммуникативная активность, устойчивая мотивация к самообразованию и самосовершенствованию, более выражены ценности социального взаимодействия, при этом они признают важность творческого самовыражения. Для студентов с высоким уровнем учебной успешности ценности креативности выступили вторыми по значимости после ценностей саморазвития, поэтому эти студенты позитивно реагируют на использование инновационных методов обучения и развивающих заданий, а затруднения успешно разрешают с минимальной помощью преподавателя. Их характеризует открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению профессиональными знаниями и умениями, активное овладение новым опытом, новыми сред-

ствами учебно-профессиональной деятельности. Можно полагать, что именно выраженность ценности креативности вслед за ценностью развития определяет успешность обучения, способствует формированию новых профессиональных ценностей. У основной массы студентов-психологов ценностно-смысловая сфера не выступает действенным инструментом формирования субъектности, мы полагаем, что профессиональное обучение не является эффективным, в том числе и потому, что не учитывает специфики сформированности ценностно-смысловой сферы. Знание зоны актуального и ближайшего развития обучаемых позволяет сделать правильный выбор направления и способов педагогического воздействия.

Важнейшими условиями развития ценностно-смысловой сферы студентов-психологов выступают следующие.

1. Трансляция ценностно-смысловой позиции преподавателя, организация полисубъектного взаимодействия, снятие тревожности, эмоциональная стимуляция творческой активности.

2. Помощь в осознании профессиональных ценностей как ориентиров саморазвития, в постановке целей личностного роста, выработке индивидуального стиля и авторства в учебно-профессиональной деятельности;

3. Диалоговые формы проведения занятий, имитационно ролевые игры, групповые методы работы (учебные конференции, дискуссии, интеллектуальные игры, викторины).

4. Обеспечение студентам с высокими уровнями развития возможности выступать в роли обучающего, разъясняющего, помогающего другим по заданию преподавателя, предоставление студентам возможности обратиться за помощью к сокурсникам на практических занятиях.

5. Включение студентов в сообщество профессионалов (работа в научных кружках, участие в конференциях).

Анализ деятельности обучаемых в развивающих ситуациях подтвердил, что реализация указанных условий изменяет характер ценностей обучающихся, стимулирует развитие стремления к активной самореализации.

#### Примечания

1. Темнова А. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. С. 17.

2. Росина Н. А. Теоретические и методологические основы изучения профессиональной обучаемости студентов-психологов в современной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3(1). С. 134.

УДК 37.015.31

Н. В. Лаптева

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье излагаются концептуальные основания проектирования образовательных программ. Рассматривается возрастно-нормативная модель развития субъективности в младшем школьном возрасте, в которой показана последовательность типов развития в рамках школьно-учебной ситуации развития, выделены педагогическая и психологическая составляющие модели. Представлен опыт разработки и реализации проекта модели образовательной программы начального образования.

The article deals with conceptual bases of educational programmes design. Of touches upon the age standard model of the development of subjectivity at an early school age; sequence of types of development in school learning surrounding. Besides, pedagogical and psychological components of the model are defined. Special attention is given to the experiment of the development and realization of the educational programme model at a primary school.

*Ключевые слова:* возрастно-нормативная модель развития, ситуация развития, нормативная модель образовательной программы, образовательная ситуация, детско-взрослая общность.

*Keywords:* the age standard model of development, development situation, standard model of educational program, educational situation, a child-adult generality.

Современное образование на ступени начального обучения связано с существованием ряда противоречий, которые могут быть решены при проектировании нормативных образовательных программ с учетом ситуации развития конкретного ребенка. Среди таких противоречий выделим несоответствие ведущих линий развития и форсированного обучения, ориентацию учителя на среднegrupповую норму, несогласованность действий субъектов образования.

Противоречие между целями, ведущими линиями развития и искусственным форсированием обучения приводит к тому, что акцент в подготовке детей к школе смещается с общего развития, полноценного проживания дошкольного периода детства на формирование узкопредметных умений и навыков.

Ориентация педагогической деятельности на среднegrupповые нормы развития отдельных психических функций приводит к несоответствию отношения и действий учителя целостным ситуациям развития разных детей. Отсюда возникает необходимость в изменении позиции учителя, выраженной в смещении приоритетов с комплекса свойств внимания, памяти, мышления, произволь-

ности на учет ситуации развития в целом. Представления о возрастной норме и индивидуальных возможностях детей могут быть непротиворечиво совмещены именно в возрастно-нормативной модели развития.

Еще одно противоречие связано с дублированием и рассогласованием функций относительно конкретного ребенка в автономной работе разных школьных специалистов.

Наблюдаемые противоречия обусловлены отсутствием технологических средств реализации развивающего потенциала современного образования, в частности целостных образовательных программ, опирающихся на знания о процессе нормального развития ребенка.

В педагогической психологии представление о нормах и критериях развития может быть выработано на основе нормативной периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе В. И. Слободчикова [1], где в качестве нормы полагается ценность саморазвития, а в качестве источника развития – человеческая со-бытийная общность. Человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, в процессе которой происходит становление и развитие субъектности. Знание закономерностей, механизмов и этапов развития субъектности позволяет подойти к построению психолого-педагогической нормативной модели развития детей определенного возраста на каждой ступени образования при соответствующей педагогической квалификации. Возрастнo-нормативная модель развития, таким образом, объединяет в себе представления о норме развития, о содержании образования и о способах педагогической деятельности.

Построение возрастнo-нормативной модели развития человеческой субъективности осуществлено на примере *младшего школьного возраста*. Это стабильный период развития на ступени *персонализации*; период *со-бытийности*, когда происходит освоение правил, понятий, принципов деятельности в новой детско-взрослой общности, а партнером растущего человека становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей (таких, как учитель, мастер, наставник и др.).

Чтобы иметь достаточно четкие ориентиры нормативных характеристик того или иного периода жизни, важно знать, из какого возраста он выходит (вырастает) и в какой возрастной этап предстоит войти в дальнейшем. Младшему школьному возрасту предшествует период дошкольного детства и кризис перехода на ступень персонализации (именуемый кризисом 7 лет), а ожидает его подростковый кризис развития (связанный с появлением «чувства взрослости» и инициативой отроков в постановке задач самоопре-

деления – Т. В. Драгунова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин).

Проведенный анализ исследований по проблемам перехода ребенка от дошкольного детства к школьному и развития его в младшем школьном возрасте позволил выделить основные блоки, освещение которых дает представление о развитии субъектности на начальной ступени образования. К ним относятся:

- отношение к школе и учению и поведение в ситуации учебной деятельности (Н. И. Гаршина, М. Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, В. В. Давыдов, Д. Б. Дмитриев, А. З. Зак, В. Т. Кудрявцев, В. Х. Магкаев, Т. А. Нежнова, К. Н. Поливанова, Н. В. Пророк, Н. А. Тертична, Е. В. Филиппова, Д. Б. Эльконин);

- общение со взрослым и отношение к нему как учителю (А. Л. Венгер, Е. А. Гутковская, А. Компани, Е. Е. Кравцова, М. К. Муртузалиева, Е. О. Смирнова, Г. А. Цукерман);

- общение, учебное сотрудничество и отношение к сверстнику (В. Н. Белкина, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, Л. Мартин, Н. И. Непомнящая, М. П. Романеева, Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина, Н. Э. Фокина, Г. А. Цукерман);

- отношение к себе (Е. Е. Кравцова); развитие «внутренней позиции» (Л. И. Божович, Т. А. Нежнова); самооценка и образ Я (Е. З. Басина, В. Н. Белкина, И. В. Боязитова, Е. А. Гутковская); рефлексия (М. Н. Диков, А. З. Зак, Г. П. Звенигородская, Н. И. Лярья, П. Н. Новиков, В. И. Слободчиков).

При анализе литературы мы столкнулись с двойной терминологией, когда слова «общение» и «отношение» употребляются как синонимы. Однако, на наш взгляд, они несут в себе несколько различное содержание. В ситуации общения ребенок и взрослый вступают в определенные отношения, которые определяют характер, активность и масштабы общения ребенка со взрослым. Таким образом, общение можно описать через связи и отношения, которые являются его внутренней структурой.

Постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга происходит в развивающихся системах. Таковую систему представляет собой событийная общность, в которой связи и отношения находятся в гармоническом единстве. Живым противоречием события, задающим и направляющим весь ход становления и развития субъектности человека, является единство и противоположность обособления и отождествления. В ходе обособления происходит преобразование связей в отношении за счет рефлексивного выхода за пределы непосредственно текущего процесса, а в процессе отождествления – восстановление и порождение связей за счет подражания. Следовательно, про-

странство связей и отношений между участниками события, динамика их преобразования создают напряженность и внутреннюю противоречивость *ситуации развития*.

В младшем школьном возрасте дети проходят последовательность ситуаций развития. Основываясь на типологии отношений ребенка к школьной действительности, описанных в работах Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгера, К. Н. Поливановой, Е. Ю. Сушковой, Е. Е. Сапоговой, В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, было выделено несколько ключевых ситуаций развития в этот период.

Рассматривая условия развития младших школьников, в качестве предположительного начала возраста можно выделить *школьную ситуацию развития*, которая характеризуется открытостью любому содержанию, предлагаемому взрослым, и готовностью сотрудничать со сверстниками. В качестве результата начального образования рассматривается *учебная ситуация развития*, связанная с появлением субъекта учебной деятельности, способного определить границы своего незнания и обратиться ко взрослому с конкретным вопросом. Предполагаемый путь между ними пролегает через *ученическую ситуацию развития*, в которой ученик готов действовать под руководством взрослого, фиксируя отдельные моменты своего незнания, хотя в коллективе сверстников способен разрешать затруднения самостоятельно.

Начало обучения в ситуации принятия ребенком статуса школьника – это норма готовности к школе. Однако формальный переход к обучению иногда опережает функциональную готовность к учению. Это приводит к тому, что в школу приходят дети с ситуацией развития, соответствующей кризису 7 лет. Поэтому последовательность ситуаций развития в период обучения в начальной школе необходимо дополнить описанием ситуаций, соответствующих этапам протекания кризиса, – игровая, предшкольная, собственно школьная. В *игровой ситуации развития* ребенок сохраняет дошкольные формы поведения и отношения ко взрослому в рамках школьно-учебной ситуации. В *предшкольной ситуации развития* ребенок, стремясь стать школьником, ориентируется на внешние моменты школьно-учебной действительности.

Анализ характеристик возраста показал, что нужно рассматривать не отдельные особенности ребенка, а *детско-взрослую общность* (в которой происходит развитие субъективности), представленную двумя разными позициями – *ребенка и взрослого*. Позицию ребенка, его индивидуальные особенности как предпосылки и условия развития удерживает психолог. Позицию взрослого, которая относительно ребенка выражается

в виде конкретных действий, обеспечивающих со-присутствие взрослого в общности, должен удерживать педагог; в идеальном случае обе эти позиции могут совмещаться в *единой – профессиональной позиции*.

Таким образом, нормативная модель содержит в себе психологический способ видения того, что происходит с ребенком в ситуации развития и что должно происходить; а также описание того, что происходит со взрослым в этой ситуации, что он должен делать и как выстраивать систему взаимодействий (данный аспект проблемы должен рассматриваться в специальном исследовании). В то же время и педагогический способ видения того, что происходит с ребенком в ситуации развития, также должен быть представлен в возрастно-нормативной модели.

Для педагога модель выступает через характеристику общения, поведения, способов действий ребенка, в процессе которых порождаются различные связи и отношения (*педагогическая модель*, см. табл. 1); ее содержание раскрывается через характеристики поведения ребенка в деятельности и в общении со взрослым и сверстниками.

Для психолога важна внутренняя структура общения, которая может быть описана через связи и отношения и динамику их преобразования (*психологическая модель*, см. табл. 2); содержание категории «отношения» в данном случае раскрывается через представленность, открытость для ребенка его собственной деятельности и форм его общения.

Так, например, психологическая модель может быть описана: в блоке «отношение к деятельности» через отношение к школе и учению; в блоке «отношение ко взрослому» – через восприятие и понимание условности позиции взрослого; в блоке «отношение к сверстнику» – через позицию ребенка в процессе взаимодействия; в блоке «отношение к себе» – через внутреннюю позицию, мотивацию, самооценку, уровень притязаний, образ «Я» и рефлексивные способности в контексте учебной деятельности.

Относительно каждой ситуации развития, описанной в возрастно-нормативной модели, можно построить *образовательную ситуацию*, которая является точкой пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности, процесса образования и деятельности обучающихся. Последовательность усложняющихся образовательных ситуаций как раз и задает *содержание нормативной модели образовательной программы* для конкретной ступени образования, на которой должны быть решены вполне определенные задачи развития данного возраста (см. табл. 3).

Взрослый, имея четкие представления о потенциале развития, должен выстраивать в соот-

ветствии с действиями ребенка свои, педагогические действия, с помощью которых он будет решать задачи образования. Учитывая наличную ситуацию развития и задачи предстоящего образования, педагог выстраивает систему отношений с ребенком таким образом, чтобы изменить его поведение и отношение к окружающему миру, тем самым создавая условия для осуществления шага развития.

Соотнося с нормативной моделью образовательной программы учебное содержание, можно получить учебную подпрограмму, учитывающую задачи и содержание обучения в начальной школе и необходимые образовательные ситуации. Но нормативная модель образовательной программы может быть использована и для создания воспитательной подпрограммы при совмещении ее с содержанием и задачами воспитания, подпрограмм дополнительного образования и др.

Реализация образовательной программы требует постоянного отслеживания направления развития детей, что делает необходимым разработку системы начальной, текущей и итоговой педагогической и психологической диагностики. Ведущая роль в отслеживании направления и динамики развития принадлежит педагогу, который находится с детьми большую часть времени пребывания их в школе и видит существенные черты ребенка, «схватывает» его образ как живое целое [2]. Характеристики поведения ребенка в общении и деятельности, составляющие педагогическую возрастно-нормативную модель развития, использовались как материал для наблюдения педагога за детьми (педагогическая карта развития).

Разработка и реализация образовательной программы осуществлялась на базе первого класса одной из школ г. Кирова совместно с учителем начальной школы. Работа началась с обсуждения целей, ценностей и смыслов начального образования – его содержания, способов взаимодействия в образовательных ситуациях, сценариев организации совместной учебной и внеучебной деятельности и др.

При поступлении детей в школу проводилась психологическая диагностика отношения детей к деятельности, к самому себе и ко взрослому. Диагностическая программа определения готовности детей к обучению в школе состояла из: экспериментальной беседы (Н. И. Гуткина, М. Р. Гинзбург, А. Л. Венгер, Т. А. Нежнова), методики определения мотива учения (М. Р. Гинзбург), диагностики сформированности восприятия (понимания сущности) учебной задачи (Е. Е. Кравцова, М. В. Гамезо), методики «Да и Нет» (Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова), методики выявления основных типов развития «Раскраска» (К. Н. Поливанова, А. Л. Венгер), диагнос-

тики сформированности образа Я (Е. З. Басина), методики определения самооценки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн).

По результатам первичной диагностики были выделены группы детей, соответствующие переходной (85,7%) и школьной (14,3%) ситуациям развития возрастнo-нормативной модели (см. табл. 4). К предшкольной ситуации развития относятся первые три группы, определяя соответственно начало, середину и окончание переходной стадии. Данное деление соответствует выделяемой в литературе этапности прохождения кризиса [3] и становления внутренней позиции школьника [4].

Дети, вошедшие в третью и четвертую группы (53,6% от количества детей в классе), подготовлены к обучению в школе и имеют наиболее благоприятную для начала обучения ситуацию развития. Их можно назвать «непереходными школьниками» [5], у которых закончилось протекание кризиса детства и фактический переход к школьному обучению совпал с психологической готовностью.

Дети, составившие первую и вторую группы (46,4% от количества детей в классе), начали обучение в школе, находясь, по сути, в ситуации кризиса. Они вынуждены, таким образом, параллельно осуществлять учебную и игровую деятельность, что может привести к затягиванию процесса развития и возникновению негативных тенденций. Вполне возможно, что описанные коллективом авторов [6] коммуникативный и псевдоучебный типы готовности к школе и являются выражением таких негативных тенденций.

Таким образом, в классе были дети, уже готовые к систематическому обучению в школе, и дети, для которых ведущим оставалось игровое отношение к обучению.

В процессе совместного обсуждения педагогом и психологом результатов диагностики, характеристик типов ситуаций развития, возрастнo-нормативной модели развития в целом, конкретных целей, задач и действий взрослого и детей в образовательных ситуациях задавалось пространство сосуществования и перехода игровой деятельности в учебную.

В процессе реализации образовательной программы ее успешность отслеживалась учителем по *карте развития*, созданной на основании возрастнo-нормативной модели, а при необходимости осуществлялась ее коррекция. По окончании работы учитель отметила, что проведенные обсуждения и наблюдения изменили ее отношение как к детям, так и к построению учебных и внеучебных занятий. Больше внимания было уделено детям с игровым и переходным типом ситуаций развития, тогда как раньше они были бы отнесены к группе детей с задержками в умственном развитии или не желающих учиться.

В конце учебного года была проведена повторная диагностика уровня общего развития детей, которая выявила характерную динамику изменений. Соотнесение результатов диагностики в начале и в конце учебного года показало, что дети, находившиеся в предшкольной ситуации, достигли уровня школьной ситуации развития. В третью группу (при характеристике групп нумерация соответствует первоначальной) вошли дети, отличающиеся более выраженными школьными качествами, хотя некоторые из них не совсем устойчивы (состав группы изменился на 70%). Третья группа соответствует окончанию предшкольной ступени развития, четвертую, пятую и шестую группы можно отнести к школьной ситуации развития, определяя соответственно начало, середину и окончание освоения этой стадии.

Четвертую группу составили дети со школьным отношением: у них сформированы социально-учебная мотивация, понимание условности позиции взрослого, внутренняя позиция школьника (состав группы изменился на 100%). В пятую группу вошли дети с типично школьным поведением, они освоились со школьной действительностью, имеют широкие учебные и внеучебные интересы, принимают учебную задачу, но познавательную активность проявляют избирательно, предпочитая самостоятельные виды работ. Шестую группу составили дети, освоившие элементы учебной деятельности, обращающиеся за помощью в случаях затруднения, проявляющие познавательную инициативу и активность в совместной деятельности, но сохраняющие внутреннюю позицию школьника.

Таким образом, к концу первого года обучения сохранились переходная (18,5%) и школьная (81,5%) ситуации развития, но уже в ином соотношении по сравнению с результатами первичного обследования (см. табл. 4). Большинство детей обрели статус школьника, а часть из них, сохраняя школьное отношение к ситуации обучения, стали проявлять ученические качества.

Для сравнения результатов аналогичная диагностическая программа была проведена в контрольном классе. Распределение детей по группам ситуаций развития показало, что в контрольном классе развитие детей происходит более медленно и неравномерно: велик разброс результатов, достаточно большое число детей (40,7%) к концу обучения в первом классе все еще находится в ситуации кризиса. Следует отметить, что в результате проведенной в экспериментальном классе работы дети, первоначально вошедшие в первую и вторую группы, значительно продвинулись в своем развитии в отличие от детей третьей и четвертой групп. Аналогичных результатов в контрольном классе не наблюдалось.

Таблица 1

Педагогическая модель нормативного развития в отрочестве

Игровая ситуация развития	Предшкольная ситуация развития	Школьная ситуация развития	Ученическая ситуация развития	Учебная ситуация развития
Блок 1. Деятельность ребенка				
1.1. Принятие учебной задачи				
Не принимает учебную задачу без игрового контекста, перепределяет ее в конкретно-практическую задачу	Не воспринимает учебную задачу во всей ее полноте, демонстрирует неуверенность в ответе, меняет свое решение	Принимает учебную задачу, заданную взрослому, ориентируется на образец	Осознанно принимает практическую учебную задачу, поставленную взрослым. Понимает и различает общий и частный способы учебного действия	Сам выделяет и ставит учебную задачу, выделяет в отдельную процедуру поиск общего способа учебного действия
1.2. Целеполагание и волевое усилие				
Самостоятельно ставит, обозначает, удерживает и реализует конкретно-практическую цель. Учебную цель исполняет формально, не принимая и изменяя ее в процессе работы	Удерживает конкретную социально значимую учебную цель, намечает план своих действий; проверяет результат, оценивает качество выполнения	Принимает и реализует учебную задачу, поставленную взрослым. Осуществляет поэтапное планирование, оценивает качество выполнения своих действий и действий партнера	Принимает и реализует цель, поставленную взрослым; обозначает свою учебную цель как желание научиться делать правильно. Осуществляет рациональное планирование учебной деятельности	Самостоятельно ставит, удерживает и реализует учебную цель; определяет ее как желание научиться делать все самому. Ориентируется на способ выполнения, контролирует процесс учебной деятельности
1.3. Познавательная активность				
Широкие познавательные интересы, интересуется вещами, находящимися за пределами опыта	Широкие внеучебные интересы, стремление к продуктивно-практической деятельности	Конкретные учебные и внеучебные интересы	Широкие учебные интересы, познавательную активность проявляет избирательно, эпизодически в зависимости от учебного содержания	Дифференцированные учебные интересы. Активен в поиске нового способа решения, предлагает новые решения, высказывает догадки, сомнения, недоумения
Блок 2. Общение ребенка со взрослым				
Проявляет внимание к личности взрослого, общается по поводу событий своей жизни. Принимает, частично использует помощь взрослого в конкретной учебной ситуации. Не удерживает контекста учебной ситуации общения, поведение непосредственно	Предметом общения являются внеучебные интересы и правила школьной жизни. Обращается за помощью, ожидая, что взрослый довершит учебное действие («У меня не получается; сделай за меня»). Присутствие взрослого «включает» в содержательную работу	Откликается на приглашение взрослого к сотрудничеству по поводу внеучебного и учебного содержания. Обращается за помощью с целью получения готового способа действия («Я не знаю, как решить эту задачу»). Удерживает контекст учебной ситуации общения, требует конкретизации учебного задания	Проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Обращается за помощью, фиксируя факт затруднения. Помощь использует для поиска способа действия	Приглашает взрослого к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности, обращаясь с конкретным запросом о недостающей информации. Вступает со взрослым в дискуссию на учебную тему
Блок 3. Общение ребенка со сверстниками				
Общается активно за пределами учебного содержания. В учебной ситуации взаимодействует ситуативно, формально	Может построить отношения, договориться, соотнести свои действия с действиями партнера в учебной деятельности под руководством учителя; но основную часть работы выполняет самостоятельно	Принимает условия совместной работы, устанавливает и поддерживает деловые отношения в учебной деятельности, видит чужую точку зрения	Принимает учебное сотрудничество. Учитывает чужое мнение, добивается согласования точек зрения	Владеет способами и проявляет инициативу взаимодействия. Выражает свое отношение к излагаемой точке зрения, регулярно оценивает ответы одноклассников

Таблица 2

Психологическая модель нормативного развития в отрочестве

Игровая ситуация развития	Предшкольная ситуация развития	Школьная ситуация развития	Учебная ситуация развития	Учебная ситуация развития
<i>Блок 1. Отношение к учебной деятельности</i>				
Содержательное отношение к дошкольным видам деятельности; оценочное и игровое к учению	Внешнее, положительное отношение к школе; учению	Содержательное отношение к школе (ориентация на собственном учебном действии)	Содержательное отношение к учебным действиям	Содержательное отношение к учебной деятельности
<i>Блок 2. Отношение ко взрослому</i>				
Воспринимает взрослого как родителя; подражание построено на авторитете личности взрослого	Воспринимает взрослого как носителя норм школьной жизни; подражание основано на ценности послушания	Воспринимает взрослого как организатора своей деятельности (умельца); подражание построено на авторитете деятельности взрослого	Понимает и различает позиции взрослого, воспринимает и оценивает его как учителя (носителя норм учебной деятельности)	Понимает и различает позиции взрослого, критично воспринимает его как собеседника, наставника, носителя информации
<i>Блок 3. Отношение к сверстнику</i>				
Эгоцентрическая позиция. Направленность на себя. Сверстник как партнер по игре, приятель	Потребность в общении с ровесником как собеседником. Выделяет позицию другого как отличную от своей (децентрация). Обращенность на взрослого	Общается к другому ребенку, спорит, объясняет свое мнение, добивается согласования мнений. Ориентируется на сверстника как помощника	Общается к другому ребенку, спорит, объясняет свое мнение, добивается согласования мнений. Ориентируется на сверстника как помощника	Направленность на сверстника как партнера в учебной деятельности, критически относится к себе и товарищам
<i>Блок 4. Отношение к себе как к другому</i>				
4.1. Внутренняя позиция				
Предпочтение дошкольных видов деятельности, игровые ориентации (внутренняя позиция дошкольника)	Ориентация на продуктивные виды деятельности	Социальный статус школьника	Принятие позиции ученика – «знающего, но готового, чтобы его научили»	Позиция учащегося, выражающаяся в различении себя как «знающего» и себя как «знающего»; готового работать со своим незнанием
4.2. Мотивация учебной деятельности				
Игровая, внешняя, оценочная	Социальная (или учебная), статусная	Учебная и социальная (познавательный мотив + мотив достижения)	Учебная и социальная (мотив обучения по поводу учебного содержания)	Мотив самоизменения в учебной деятельности
4.3. Самооценка в учебной деятельности				
Целостная, завышенная самооценка своих учебных достижений	Выделяет свои достижения в учебных заданиях. Неустойчивая, ситуативная самооценка	Адекватная, ситуативная самооценка (конкретных учебных умений)	Критичная самооценка своей учебной деятельности (произвольная, обоснованная, дифференцированная)	Внеситуативная, дифференцированная, объективная самооценка. В некоторых случаях сниженная
4.4. Образ «Я» в контексте учебной деятельности				
Включен в контекст игровой ситуации, в которой реальное и идеальное «Я» отождествляются. Внимание уделяется внешности. Неустойчивый в контексте учебной ситуации	«Встречается» с собой как «незнающим». Внимание уделяется сфере учебной и игровой деятельности	Содержательные представления о себе. Стремление принять образ «я – хороший ученик». Внимание уделяется сфере общения, отношений, деловым качествам	Внимание уделяется общим характеристикам сферы общения и отношений в учебной ситуации, ориентация на нормы учебного взаимодействия	Обобщенный, выделяет разные качества
4.5. Рефлексивные способности				
Рефлексивные действия в конкретной ситуации спроецированы на взрослых (не может определиться в своих достижениях, изменениях)	Формальная рефлексия внешних действий (открытие своих переживаний, активное, действенное отношение к собственным эмоциям)	Внутренняя сравнивающая, содержательная рефлексия внешних действий (выделяет обобщенные умения, такие, как «умение читать, писать, считать»)	Рефлексивные операции осуществляются в контексте организуемой взрослым деятельности (определяет конкретные умения, такие, как «умение читать по цепочке, писать письменные буквы»)	Рефлексивная самостоятельность (осознает свои изменения). Внутренняя определяющая рефлексия когнитивных процессов



Таблица 3

Нормативная модель образовательной программы

Типологические действия ребенка в ситуации развития					
	Игровой тип ситуации развития	Предшкольный тип ситуации развития	Школьный тип ситуации развития	Ученический тип ситуации развития	Учебный тип ситуации развития
Смысл действий	Ребенок ориентирован на взаимодействие в игре и общении, ситуативен, непосредствен	Ребенок ориентирован на социальную деятельность (продуктивную, учебную)	Ребенок ориентирован на сотрудничество со взрослым и сверстниками в процессе освоения новых способов учебных действий	Ребенок ориентирован на самостоятельное действие, самостоятельно фиксирует свое незнание (неумение)	Ребенок ориентирован на самостоятельный поиск способа действия, устанавливает границы своих возможностей
Действия ребенка	Подражает, уподобляется взрослому, проявляет внимание к личности взрослого, переоценивает учебную задачу в конкретную-практическую	Проявляет внимание к правилам и нормам школьной жизни, соотносит свои действия с действиями ровесников, оценивает и контролирует результат учебного действия	Принимает и удерживает контекст учебной задачи, осуществляет поэтапное планирование совместной деятельности, вступает в диалог с классом, в случае затруднения просит готовый способ действия	Обращается к сверстнику с целью согласования мнений, планирования и оценивания учебных действий, в случае затруднения обращается за помощью к учителю, обозначает свою учебную цель	Ставит учебную задачу (самостоятельно), оценивает и контролирует способ ее выполнения, аргументирует свою позицию, вступает в дискуссию, выражает отношение к излагаемой точке зрения
Содержание учебных, воспитательных, дополнительных подпрограмм					
Действия взрослого	Использует элементы игрового обучения, наполняет учебную деятельность личностным смыслом, отмечает разделение поведения школьника и дошкольника	Формирует содержательное отношение к учебе, включая ребенка в диалог с классом, в процессе оценивания деятельности. Проявляет внимание, одобряет собственные инициативы, поощряет содержательные вопросы	Организует учебное взаимодействие, стимулирует высказывания, оценки и анализ действий класса по решению учебной задачи, осмыслению цели и способа действия. Развертывает способы постановки учебных задач	Оказывает помощь в поиске причин затруднений, включает ученика в постановку учебной задачи и ее анализ. Развертывает способы учебных действий	Оказывает конкретную помощь по запросу учащегося, организует учебную дискуссию
Смысл действия	Посвящение, включение, приглашение, допущение, вовлечение ребенка в различные сферы общей жизни	Формирование внутренней позиции школьника, демонстрация реальных достижений ребенка, фиксирование появления умений	Формирование позиции ученика, создание ситуации, в которой ребенок сталкивается с самим собой как «незнающим, не умеющим»	Стимулирование и поддержка самостоятельной учебной активности ученика. Создание условий осуществления инициатив детей	Поддержание учебной самостоятельности учащегося
Образовательные задачи	Введение в социальные сферы деятельности	Проявление учебных ожиданий и задач освоения норм школьной жизни	Проявление ожиданий учебного взаимодействия	Проявление ценностей самостоятельности, инициатив ученика	Проявление социальных ценностей самоопределения
Педагогические действия взрослого в ситуации развития					

Проявление в каждом типе ситуации развития игрового (И), дошкольного (П), школьного (Ш), учебного (У) отношения к деятельности, взрослому, взрослому, самому себе, в %

Таблица 4

1-й класс, начало года	Группа	От общего количества	Отношение к деятельности				Отношение ко взрослому				Отношение к себе			
			И	П	Ш	У	И	П	Ш	У	И	П	Ш	У
Предшкольный тип	1	10,7	33,3	66,7	-	-	100	-	-	-	33,3	66,7	-	-
	2	35,7	20	70	10	-	30	60	10	-	-	60	40	-
	3	39,3	-	45,5	54,6	-	-	27,3	72,7	-	-	27,3	72,7	-
<b>Школьный тип</b>	4	14,3	-	50	50	-	-	25	75	-	-	25	75	-
1-й класс, конец года	Группа	От общего количества	Отношение к деятельности				Отношение ко взрослому				Отношение к себе			
Предшкольный тип	3	18,5	-	60	40	-	-	60	40	-	-	20	80	-
	4	33,3	-	33,3	55,6	11,1	-	22,2	55,6	22,2	-	33,3	66,7	-
	5	29,7	-	12,5	50	37,5	-	12,5	62,5	25	-	37,5	50	12,5
<b>Школьный тип</b>	6	18,5	-	-	60	40	-	-	20	80	-	-	60	40

Достоверность результатов подтверждает критерий знаков Ф. Вилкоксона ( $T$ ). Интенсивность сдвига в сторону повышения уровня развития детей в экспериментальном классе ( $T_э = 66 < T_{кр} = 101$ ,  $\alpha = 0,01$ ) оказалась значительно выше по сравнению с контрольной группой ( $T_к = 130 = T_{кр} = 130$  при  $\alpha = 0,05$ ;  $T_э > T_{кр}$  при  $\alpha = 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что повышение уровня развития детей связано не только и не столько с процессом созревания и роста, сколько с реализацией образовательной программы, построенной на основании возрастнo-нормативной модели развития.

Таким образом, целенаправленное психолого-педагогическое проектирование образовательных программ на основании возрастнo-нормативной модели развития младших школьников и их реализация в начальной школе могут обеспечить действительно нормальное и поступательное развитие разных типологических групп детей данного возраста. Создание полной модели образовательной программы требует проработки ее специфического содержания для каждого года обучения, что не являлось задачей исследования. Подобная работа – это перспектива дальнейших исследований и проектных разработок.

#### Примечания

1. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
2. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Отслеживание развития ребенка-дошкольника в образовательном процессе. Самара, 2000.
3. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
4. Нежнова Т. А. Психологические различия в отношении к школе и учению у 6–7-летних школьников в начале и в конце первого года обучения // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М.: НИИОПП, 1981.
5. Сапогова Е. Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6–7 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
6. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред. В. В. Слободчикова, Е. А. Бурименко. Томск: Пеленг, 1992.

УДК 159.922.76-056.313

А. А. Мосунова, М. М. Шашина

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье рассматриваются теоретические основы создания специальных развивающих книг для детей с синдромом Дауна: понятия аномального развития, умственной отсталости, синдрома Дауна; научные представления о психических особенностях детей с синдромом Дауна, о направлениях их социальной адаптации. Предлагается оригинальная концепция учебного пособия к курсу «Самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд» для учащихся 3-го класса коррекционной школы.

The following theoretical foundation of creation of special developing books for the children with the Down's syndrome is examined in the article: conceptions of anormal development, mental backwardness, the Down's syndrome; scientific vision of mental peculiarities of the children with the Down's syndrome, directions of their social adaptation. An original conception of a training appliance to the course of "Self-service and household and consumer family life work" for the third-form pupils of correctional school is offered.

*Ключевые слова:* аномальное развитие, умственная отсталость, синдром Дауна, коррекционная школа, книги для умственно отсталых детей.

*Key words:* anormal development, mental backwardness, the Down's syndrome, correctional school, books for the mental backwardness children.

Подводя научную базу под проектирование специальных книг, адресованных детям с синдромом Дауна, в качестве исходной теоретической предпосылки мы остановили свое внимание на понятии аномального развития.

В мировой практике социально-правовой защиты детства определяются несколько категорий детей, находящихся в особо трудных условиях и являющихся наименее защищённой частью общества. Среди них в отдельную группу выделяются дети с аномалиями в развитии умственной деятельности, речи, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой сфер, которые неизбежно ограничивают индивидуальные возможности жизнедеятельности и качество жизни. Рабочая группа комиссии по правам человека ООН, занимающаяся разработкой комплекса принципов и гарантий для защиты людей этой категории, пришла к выводу о необходимости использовать термин *аномальное развитие*, поскольку он более точно и научно определяет способности человека, отличные от нормальных, и не несет уничижительного смысла [1]. Аномальные дети, по определению учёных дефектологов, – это дети, имеющие значительные откло-

нения от нормального физического или психического развития. Лежащие в основе этих отклонений аномалии, или дефекты (лат. *defectus* – недостатки), могут быть врождёнными или приобретёнными. Аномальный характер психофизического развития ведёт к значительному своеобразию в формировании личности ребёнка [2].

Подчиняясь общим закономерностям психического развития человека, развитие аномального ребёнка имеет ряд собственных закономерностей, в определении которых большую роль сыграли исследования отечественных дефектологов, особенно Л. С. Выготского. По Выготскому, «ребёнок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребёнок, но *иначе* развитой» [3]. Ученым была выдвинута идея о сложной структуре аномального развития ребёнка, согласно которой наличие дефекта какого-то одного анализатора или качества не вызывает лишь выпадения одной функции, а приводит к ряду отклонений, в результате чего возникает картина своеобразного атипичного развития: «Дефективный ребёнок представляет качественно отличный, своеобразный тип развития. Как из кислорода и водорода возникает не смесь газов, а вода, так же личность слабоумного ребёнка есть нечто качественно иное, чем просто сумма недоразвитых функций и свойств» [4]. Тем самым сложность структуры аномального развития обусловлена как наличием первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, так и вторичных патологий, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего аномального развития.

Связь первичного дефекта со вторичными нарушениями является важной закономерностью аномального развития, определяющей принципы, пути и средства помощи таким людям. Выготский считал, что «чем дальше отстоит симптом от первичного, тем он более поддаётся коррекционному воздействию» [5]. Иными словами, чем дальше разведены между собой первопричины и вторичный симптом, тем больше возможностей открывается для коррекции и компенсации последнего с помощью рациональной системы обучения и воспитания. Отметим, что вторичные отклонения, в зависимости от степени нарушения, имеют разный уровень выраженности. Есть прямая зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений развития аномального ребёнка от степени и качества первичного дефекта.

Тяжелым следствием аномального развития является аномальная социализация. Назовём такой феномен, как социальный аутизм – отстранение от окружающего мира. Исключение ребёнка-инвалида из общественной жизни отражается на качестве жизни не только его самого, но и

его родителей. Нарушаются социальные связи семьи, возникает ряд психологических проблем, что нередко ведёт к распаду семьи. Негативные следствия аномального развития увеличивают роль коррекционно-педагогической работы с детьми-инвалидами, стимулируют потребность в особых учебных изданиях – обучающих и развивающих книгах, способных помочь адаптации таких детей в социуме. Социальные запросы, вызванные проблемами аномального развития отдельных групп людей, обусловили актуальность темы нашего исследования.

Поскольку из всех категорий аномальных детей в качестве объекта изучения мы выделили категорию умственно отсталых и как частное проявление этой категории группу детей с синдромом Дауна, ключевыми теоретическими предпосылками нашего исследования стали понятия умственной отсталости и ее самой распространенной формы – синдрома Дауна.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики и личности в целом, явившиеся результатом перенесённых органических повреждений ЦНС [6].

Одна из форм умственной отсталости – синдром Дауна, или синдром трисомии 21-й хромосомы. Это означает наличие в хромосомном наборе диплоидного (греч. *diploos* двойной: парный набор хромосом в ядрах клеток) организмом одной или нескольких лишних хромосом, не гомологичных (греч. *homologia* согласие) друг другу. Синдром впервые был описан в 1866 г. Джоном Лангдоуном Дауном. Популяционная частота составляет 1:700 новорожденных детей, причём мальчиков и девочек рождается одинаковое количество [7]. Первым полную трисомию 21-й хромосомы обнаружил Лежен с коллегами в 1959 г., описав цитогенетически и клинически девять детей с данным синдромом и лишней хромосомой 21 в кариотипе (греч. *karyon* ядро: хромосомный набор, совокупность признаков хромосом – их число, размеры, форма и детали микроскопического строения).

В науке синдром Дауна рассматривается как дифференцированная форма олигофрении и также подразделяется на степени умственной отсталости: глубокую, тяжёлую, среднюю (умеренную) и слабую (лёгкую). Уровень навыков и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна, весьма различен, что обусловлено и генетическими, и средовыми факторами.

В теоретической основе проектирования учебной книги для детей с синдромом Дауна обязательно должны лежать научные представления об особенностях психического развития детей с данной формой умственной отсталости. Для решения вопроса о специфике учебной книги, адресованной им, и разработки ее концепции не-

обходимо не только помнить о психических свойствах этих детей, но и постоянно соотносить их с возрастными нормативами.

Отметим важные особенности их восприятия и речи.

Дети с синдромом Дауна, в отличие от сверстников, не умеют и не могут интегрировать свои ощущения, а именно: одновременно концентрировать внимание, слушать, смотреть и реагировать. Поэтому они не имеют возможности в отдельном взятом моменте обработать сигналы более чем от одного раздражителя. Это определяет многие особенности их поведения и реакций.

Общеизвестно, что зрительное восприятие является основой осознания мира и, как следствие, способности реагировать на него. Дети с синдромом Дауна фиксируют своё внимание на единичных особенностях зрительного образа, предпочитают простые стимулы и избегают сложных изобразительных конфигураций. Такое предпочтение сохраняется на протяжении всей жизни. Ошибки в воспроизведении зрительно воспринятых форм связаны у них больше с особенностями внимания, чем с точностью восприятия. Дети не видят детали, не умеют их искать и находить. Они не могут внимательно рассмотреть часть мира, отвлекаются на более яркие образы. Тем не менее в результате многочисленных экспериментов было выяснено, что они всё-таки лучше оперируют материалами, воспринятыми зрительно, чем на слух [8].

Что касается речи, то аномалии психического развития детей с синдромом Дауна чаще всего связаны именно с речью. Способность говорить появляется поздно и на протяжении всей жизни остаётся недоразвитой. Понимание речи недостаточно, словарный запас беден. Часто встречается патология звукопроизношения в виде дизартрии (нарушение звукопроизношения, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата; основное проявление дизартрии – расстройство артикуляции звуков) или дислалии (нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации артикуляционного аппарата).

У некоторых детей с синдромом Дауна овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднена. Из-за трудностей выражения своих мыслей и желаний эти дети часто страдают и чувствуют себя несчастными. Умение говорить развивается, как правило, позже умения воспринимать речь. Детям с синдромом Дауна свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, а также ее семантики. Они долго не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания [9].

Тем самым особенности восприятия и речи детей с синдромом Дауна обуславливают глубокие ограничения их возможностей, что сопровождается значительным снижением качества жизни. Тяжёлое заболевание ребёнка отражается на общении со сверстниками, обучении, трудовой деятельности, способности к самообслуживанию. Ребёнок зачастую исключается из общественной жизни.

Вместе с тем, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера таких детей остаётся практически сохранённой. «Дауны» могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительны, зловны и упрямы. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовой деятельности.

Всё вышеперечисленное, подчеркнем ещё раз, определяет значимость проблемы социальной адаптации и развития детей с синдромом Дауна посредством такого важного способа человеческой коммуникации, как книга.

Психологической наукой в русле ее специальных областей (дефектология, логопедия, специальная психология и др.) сформированы аргументированные представления об основных направлениях работы по социальной адаптации детей с синдромом Дауна. Данные представления психологов также легли в основу нашей концепции специальной учебной книги. Коротко выделим основные идеи.

По мнению ученых, коррекционное обучение глубоко отсталых детей может привести к значительным положительным сдвигам в развитии ребёнка, что должно повлиять на его дальнейшую судьбу. Цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна – их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Важно, учитывая специфику развития психических процессов, максимально использовать познавательные способности детей-инвалидов, чтобы сформировать у них жизненно необходимые навыки. В идеале, став взрослыми, они должны уметь самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу. Тем самым повышается качество их жизни и жизни их родителей [10].

По Н. Я. Семяго, достижение поставленной цели обеспечивается решением четырех главных задач: 1. Развитие психических функций детей и как можно более ранняя коррекция их недостатков. 2. Воспитание детей с синдромом Дауна, формирование у них правильного поведения. Основное внимание в этом разделе работы направлено на воспитание привычек. У детей необходимо развить навыки культурного поведения в

общении с людьми, научить их коммуникабельности. Они должны уметь выражать просьбу, уметь защитить себя или избежать опасности. Большое внимание необходимо уделить внешним формам поведения. 3. Трудовое обучение, выработка навыков самообслуживания и подготовка к посильным видам хозяйственно-бытового труда. 4. Сенсорное воспитание [11].

Поскольку сенсорное воспитание детей с синдромом Дауна в связи с названными выше особенностями их восприятия является одним из важных и наиболее сложных направлений работы, остановимся на этой теме подробнее.

Посредством сенсорного воспитания осуществляется ключевой этап адаптации ребёнка с синдромом Дауна в социум. Сенсорное воспитание направлено на формирование у ребёнка с аномалиями развития полноценного восприятия как основы познания окружающего мира. В основе полноценного сенсорного восприятия лежит развитие чувственного ощущения. Восприятие оказывает воздействие на анализаторы, накопление чувственных ощущений об окружающем мире способствует деятельности органов чувств ребёнка. Ребёнок начинает ощущать, позитивно воспринимать окружающую действительность через свою практическую деятельность. Через знакомство с признаками сенсорное восприятие развивает у ребёнка ориентировочную деятельность в окружающем мире, а именно эта деятельность прежде всего нарушается у детей с синдромом Дауна. Чтобы ребёнок мог усвоить получаемую информацию, нужно развивать мыслительные процессы, включающие сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификацию.

Конкретно сущность сенсорного воспитания заключается в формировании у детей с синдромом Дауна различных базовых представлений: о цвете предметов и оттенках цвета; о форме предметов; о величине; о пространстве; о времени. Одновременно идет коррекция тактильно-двигательного восприятия (ориентация в тактильных ощущениях, связанных с формой предмета, его величиной и массой; развитие зрительно-двигательной координации; развитие стереогнозиса – узнавания предмета и фактуры материала на ощупь; развитие точности движений при построении различных конструкций и схем на плоскости).

Первостепенное значение для развития речи, а именно разнообразных видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма – имеет коррекция слухового восприятия. У детей необходимо развить слуховое восприятие неречевых и речевых звуков, ритмический слух. Связь речевого онтогенеза с развитием мышления давно доказана, является фундаментальным научным фактом, поэтому мы не останавливаемся на

этой идее. Отметим лишь, что мышление обеспечивает не только обучение ребёнка, но и его социализацию. Развитие мышления происходит в результате (как следствие) сенсорного воспитания, и первые этапы его развития обеспечиваются именно сенсорным воспитанием.

Подведем предварительные итоги. В результате анализа, осуществленного в первой части нашей статьи, мы видим, что коррекционное обучение детей с синдромом Дауна нацелено на значительные сдвиги в развитии ребёнка, что должно повлиять на качество его жизни и его дальнейшую судьбу. Перед учеными стоит задача расширить арсенал средств помощи детям-инвалидам и сосредоточиться на поиске эффективных способов их социальной адаптации. На наш взгляд, таким действенным средством может стать особая книга, максимально учитывающая особенности детей с аномальным развитием и адресованная именно им. Теоретическими основами для разработки концепции такой книги стали фундаментальные научные идеи в области психологии и дефектологии: 1) понятие аномального развития; 2) понятие умственной отсталости; 3) понятие синдрома Дауна; 4) представления об особенностях психического развития детей с синдромом Дауна; 5) представления об основных направлениях работы по социальной адаптации детей с синдромом Дауна.

Данные теоретические основы послужили нам опорой при разработке замысла специального учебного издания. Конкретизируем теперь наши теоретические построения и представим в заключение статьи концепцию познавательной книги «Я умею делать сам!» для детей с синдромом Дауна.

Актуальность задачи определена тем, что в настоящее время существует масса методических пособий, справочников для родителей и педагогов, но специализированной литературы для детского чтения нет. Поэтому цель нашей работы заключается в создании научно обоснованной концепции книги, которая была бы познавательной и вместе с тем интересной именно для детей с синдромом Дауна. Действительно, художественную книгу для ребёнка, которая устраивала бы нас и по содержанию, и по оформлению, мы сможем найти: сегодня в книжных магазинах представлен широкий ассортимент детской литературы. Но книги для детей, которая помогала бы социализации ребёнка, научила бы его тому, что у обычного человека не вызывает трудностей, нет. Таким образом, учитывая потребности общества и особенности восприятия у детей с синдромом Дауна, мы обратились к разработке концепции издания «Я умею делать сам!».

Представим кратко видо-типологическую характеристику издания.

Книга рассчитана на учеников 3-го класса коррекционной школы. Отметим, что в таких классах детей объединяют не по возрастному признаку. Критерием отбора является степень развития, например, в 3-м классе могут учиться дети с 10 до 18 лет. Это объясняется разным уровнем обучаемости детей-инвалидов.

По виду литературы – это учебное пособие. По жанру произведения – познавательная книга. Вид и жанр обусловлены следующими соображениями. Помимо упрощенных занятий по литературе, математике, рисованию, музыке, в образовательной программе детей-инвалидов предусмотрен курс «Самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд». На этих занятиях детей обучают самым различным вещам. Здоровый человек делает их автоматически, не задумываясь. Для ребёнка же с синдромом Дауна возникают большие трудности. Он должен прочитать об этом, увидеть яркий, запоминающийся рисунок, выполнить дополнительные задания, и только тогда полученная информация надолго закрепится в его памяти.

Отсюда вытекают основные задачи издания: установить диалог с юным читателем, повысить социальную активность ребёнка, научить обслуживать себя самостоятельно, без помощи родителей и педагога, научить адекватно реагировать в различных жизненных ситуациях.

Важная роль принадлежит композиции и структуре издания. Книга делится на два больших раздела, а они – на ряд глав. Такая простая структура объясняется особенностями восприятия информации детьми с синдромом Дауна, а именно неспособностью интегрировать ощущения, одновременно обрабатывать сигналы более чем от одного раздражителя, видеть детали. Логическая цепочка из двух звеньев (раздел – глава) будет понятна ребёнку и не сможет запутать его.

Раскроем в общих чертах содержание разделов. I раздел – «Я уже совсем большой!» – это крупный блок информации, рассказывающий о том, как без помощи взрослых можно выполнять простейшие действия. Как быть опрятно одетым, как следить за личной гигиеной, как вести себя в общественных местах, как обратиться к взрослому, как пользоваться общественным транспортом и соблюдать правила дорожного движения. II раздел – «Лучший помощник по дому». Этот раздел помогает юному читателю разобраться в домашних обязанностях. Как сделать уборку дома, как ухаживать за домашними животными, как накрыть на стол, как приготовить простейшие блюда. Каждая тема вынесена в отдельную главу. После основного содержания в главе располагаются вопросы и задания, закрепляющие пройденный материал.

Аппарат издания не сложен. Преподаватели и родители замечают, что дети с синдромом Дауна не обращают внимания на элементы аппарата. Они не умеют пользоваться оглавлением или содержанием, не говоря уже о внимании к аннотации и предисловию. Эти элементы должны быть рассчитаны только на взрослых, которые читают книгу совместно с ребёнком. Вступительная статья не должна быть большой: дети с трудом воспринимают длинный текст. Но если вступительная статья будет написана в стихотворной форме (дети с синдромом Дауна великолепно воспринимают стихи, с радостью их разучивают и запоминают надолго), такое вступительное слово только возбудит интерес ребёнка к данной книге. Оглавление содержит наименования разделов и глав книги. По роду заголовков – это тематическое оглавление; по форме представления – перечнево-текстовое; по графической структуре – прямое. Таким образом, аппарат включает следующие необходимые элементы: выходные сведения; вступительное стихотворение; аннотацию (для родителей и педагогов); оглавление; толкование непонятных слов и выражений. Толкование должно быть размещено не в комментариях, а в подстрочных материалах, поскольку у детей с синдромом Дауна нет навыков работы с аппаратом издания.

Остановимся подробнее на элементах художественно-технического оформления издания, так как внешний вид книги в восприятии детей чрезвычайно важен.

Обложка. Тип бумаги – обложечная бумага марки «А» машинной гладкости, обложка лакированная из полимерного материала, выполненная в красно-зелено-желто-синей гамме. Такой выбор обоснован тем, что дети хорошо воспринимают яркие основные цвета, чем ярче рисунок – тем большее внимание он привлекает.

Иллюстрации. Поскольку мышление людей с синдромом Дауна очень упрощено, ребёнку сложно выделить основное и второстепенное в тексте. Поэтому в книге должен быть минимальный объем текста (только самое важное, не больше двух строк на каждый конкретный случай) и обязательное иллюстрирование этой информации. Следует отметить, что лучше всего ребёнком воспринимаются статичные картинки, с четкими границами предметов, с понятной композицией. В результате наблюдений было выявлено, что больший интерес у детей вызывают рисунки, выполненные техникой акварели. Таким образом, по способу выражения действительности – иллюстрации художественно-образные; по степени внешней близости к изображаемой действительности – рисунки, выполненные акварельными красками; по происхождению и способу подготовки – оригинальные; техника изображения – многоцветная.

Формат издания. Размер – 205x260 мм. Крупный формат можно объяснить тем, что ребенок с синдромом Дауна иначе воспринимает тактильную информацию, крайне важную для его развития. Родители и педагоги замечают, что крупноформатные издания вызывают больший интерес – книга должна быть толстая, тяжелая и большая. Это становится своеобразным ритуалом: взять такую книгу, подержать её в руках уже большое счастье для ребёнка!

Шрифт. По наклону очка – шрифт прямой; по плотности очка – нормальный; по насыщенности – светлый. Гарнитура литературная, кегль 16. Необходимо отметить, что крупный шрифт читается детьми легче, они делают меньше ошибок, лучше понимают основной смысл. К тому же у большинства детей есть нарушения зрения, поэтому кегль 16 – это необходимое требование.

Таким образом, представленное издание «Я умею делать сам!» должно стать любимой и интересной книгой для детей с синдромом Дауна, к которой они будут возвращаться неоднократно. Подобные издания расширяют арсенал средств социальной адаптации детей-инвалидов. Концепция данного издания психологически обоснована, базируется на апробированных научных идеях, разработанных фундаментальной и прикладной психологией. Поэтому мы убеждены, что такая книга поможет ребёнку стать полноцен-

ным членом общества, научит его быть внимательным не только к себе, но и к окружающим, позволит стать социально активным и чувствовать себя не инвалидом, а самостоятельным человеком.

#### Примечания

1. Ворсанова С. Г., Юров Ю. Б., Демидова И. А., Берешева А. К. Хромосомные синдромы, выявляемые в первые годы жизни ребёнка; данные клинических, цитогенетических и молекулярно-цитогенетических исследований // Дефектология. 2001. № 1. С. 35.
2. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и аутопсихологии. М., 1994. С. 7, 21.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Изд-во «Лань», 2003. С. 24.
4. Там же.
5. Там же. С. 27.
6. Маллер А. Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью // Дефектология. 1991. № 5. С. 69–74.
7. Булкина Т. В. В объятиях ласкового «дауна»: о детях с синдромом Дауна // Фактор. 1998. № 8. С. 70.
8. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М., 1991. С. 26.
9. Лебедев В. В. О рисунках для детей // Художники: книги о себе и своем искусстве. М., 1987.
10. Семяго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. № 1. С. 56.
11. Там же. С. 66–75.



---

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

---

---

### О РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА ДМ 212.041.03 В 2009 ГОДУ

В 2009 г. в региональном диссертационном совете ДМ 212.041.03 защищено четыре кандидатские диссертации по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания. На заседаниях совета было рассмотрено две работы по методике преподавания физики и две работы по методике преподавания технологии и ОТД.

Учитель физики одной из Кировских школ **Лежепекова Ольга Леонидовна** защитила кандидатскую диссертацию на тему «Сравнительный анализ использования современных учебников физики в основной школе». Научная новизна ее исследования заключается в следующем: выявлена проблема эффективного использования учебника физики в основной школе как ресурса повышения качества образовательного процесса. Ею разработана методика совершенствования учебной деятельности при работе с учебником, кроме того, предложена методическая система подготовки учителей по организации работы с учебником, включающая программу спецкурса, практикум, дидактический материал, тесты по диагностике знаний и умений. Теоретическая значимость исследования состоит в построении методической концепции повышения эффективности использования учебника физики в основной школе, заключающейся в выявлении тенденции усиления внимания к инвариантному содержанию учебника посредством метода научного познания. В процессе исследования определены ведущие принципы организации специальной учебной деятельности с учебником (использование творческих заданий ко всем структурным элементам учебника, разное отношение к знаниям об объектах и явлениях и знаниям о средствах их описания). Практическая значимость работы состоит в том, что предложенная концепция повышения эффективности использования учебника в процессе обучения доведена до конкретной методики изучения некоторых тем в основной школе по учебнику физики В. Г. Разумовского, В. А. Орлова и др. Разработанная методика представлена в форме дидактического материала для учащихся и методических рекомендаций для учителей, в частности учебно-методического пособия «Методика эффективного использования современного учебника физики в основной школе».

Вторая работа по методике преподавания физики «Формирование умений продуктивной учебной деятельности у будущего инженера в процессе обучения физике» представлена и защищена в совете **Попковой Еленой Анатольевной**, преподавателем технического вуза (г. Рыбинск).

Научная новизна и теоретическая значимость ее исследования заключаются в следующем. Разработана теоретическая концепция продуктивной учебной деятельности в процессе обучения физике в техническом вузе; определено понятие «умения продуктивной учебной деятельности»; представлена классификация умений, их уровни и показатели, этапы формирования. Предложена методика формирования умений продуктивной учебной деятельности у студентов в процессе обучения физике в технических вузах и на её основе организации различных форм учебного процесса по курсу физики. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что в нем разработаны: а) учебно-методический комплекс для осуществления профессионально направленной подготовки по физике студентов инженерно-технических специальностей, включающий рабочую программу по физике, реализующую принцип профессиональной направленности обучения; содержание профессионально направленных лекционных, практических и лабораторных занятий; профессионально направленные дидактические материалы для студентов; б) методические рекомендации для преподавателей технических вузов.

Обе диссертации второго направления (теория и методика обучения и воспитания технологии и ОТД) посвящены использованию новых информационных технологий в процессе технологической подготовки студентов и школьников. Так, в работе **Андрейчука Сергея Степановича** «Использование информационных технологий при изучении семейной экономики в процессе технологической подготовки учащихся основной школы» представлена школьная методика обучения учащихся основам экономических знаний на уроках технологии (г. Киров). Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что выявлена и охарактеризована роль экономических знаний в технологической подготовке учащихся основной школы; обоснована необходимость и целесообразность использования современных информационных технологий

(программных средств по семейной экономике, средств Интернет, демонстрационных файлов при изучении семейной экономики) в процессе обучения школьников. Практическая значимость исследования состоит в следующем: выявлены программные средства, целесообразные для использования в процессе технологической подготовки учащихся основной школы, и произведена их типологизация, включающая специализированные и неспециализированные программные средства четырёх типов: моделирующие, информационные, игровые, универсальные, подразделяющиеся на восемь групп (домашние бухгалтерии, кредитные калькуляторы, счётчики экономической направленности, обучающие, профессиональные, статистические программные средства, справочно-правовые системы и базы данных). Соискателем разработана и экспериментально проверена методика использования современных информационных технологий при изучении семейной экономики, основанная на базе программы факультативного курса «Основы семейной экономики», позволяющая обеспечить коррекцию содержания обучения в соответствии с современными условиями технологической подготовки. По результатам исследования С. С. Андрейчук опубликовано учебно-методическое пособие для учителей технологии.

В кандидатской диссертации **Пономаренко Татьяны Игоревны** «Проектирование электронных учебно-методических комплексов и методики их применения в системе подготовки будущих учителей технологии» на материале дисциплины «Оборудование швейного производства» обоснована педагогическая целесообразность проекти-

рования и применения электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) для дисциплин предметного цикла, основанных на интеграции предметных и методических знаний студентов, будущих учителей технологии (г. Армавир). Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в следующем: выделены принципы организации интегративного учебного процесса на базе ЭУМК (приоритета средства обучения (ЭУМК) в организации учебного процесса; целостности и непрерывности дидактического цикла); обоснованы организационно-методические условия эффективности применения ЭУМК в системе подготовки будущих учителей технологии. Соискателем предложен комплекс разноуровневых интегративных заданий (частично-поисковые, продуктивные, творческие) предметно-методического характера, способствующий повышению эффективности предметной и методической подготовки будущих учителей технологии, осуществляемой на базе ЭУМК. В диссертации получены выводы, касающиеся теоретически возможной и практически выполнимой роли электронных учебно-методических комплексов для дисциплин предметного цикла как средств интеграции предметных и методических знаний и умений, обеспечения системности научных понятий, профессиональной направленности преподавания, активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в системе подготовки будущих учителей технологии.

*Г. Н. Некрасова,  
председатель диссертационного совета  
при ВятГГУ ДМ 212.041.03*

---

## РЕЦЕНЗИИ

---

---

### НЕМЕЦКИЕ ОСТРОВНЫЕ ДИАЛЕКТЫ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

*Байкова, О. В.* Немецкие островные диалекты в условиях языковой интерференции [Текст] / О. В. Байкова. – Киров: Изд-во ВятГТУ, 2009. – 234 с.

Со становлением социолингвистики как одного из основных направлений современного языкознания особую значимость приобретает проблематика форм существования языка. В отечественных и зарубежных исследованиях последних десятилетий справедливо отмечается, что, несмотря на большое количество фундаментальных работ, посвященных изучению вариативности существования языка, до сих пор многие вопросы, связанные с исследованием и описанием неоднородности языкового континуума, вызывают разногласия среди ученых. Недостаточна и теоретическая проработка проблем, связанных с многофакторным описанием форм существования языка, обусловленных различной территориальной соотношенностью, как относительно автономных языков общения со специфическими элементами, нормами и носителями.

Немецкие островные диалекты как социолингвистическая, коммуникативная, психологическая проблема, привлекают внимание не только российских, но и зарубежных исследователей. При этом ставится вопрос, обречены ли диалекты на исчезновение? Метаморфозы, происходящие с немецкими диалектами в XX и XXI вв., неоднозначность в оценках их судьбы породили целую серию понятий, отражающих процессы «упадка» (Dialektverfall), «свертывания» (Dialektabbau), «утраты» (Dialektverlust). На общем фоне лингвистически интересных подходов к изучению диалектов монография О. В. Байковой – это ощутимый вклад в решение соответствующих задач в области немецких островных диалектов Кировской области в условиях отрыва от основного этнического массива.

Монография О. В. Байковой представляет собой первое в отечественной германистике детальное описание социолингвистической и лингвистической ситуации российских немцев, современного состояния немецких островных диалектов Кировской области, их сопоставительный анализ с немецкими диалектами, существующими в настоящее время в Германии. Таким обра-

зом, данное исследование вводит в немецкую диалектологию интересный материал в виде как островного, сохраняющего архаические черты диалекта, и как продукта разнообразных диалектных и языковых смешений.

Особую актуальность проблематика языкового взаимодействия приобретает на современном этапе развития теории немецкого языка именно в России, где на протяжении многих десятилетий немецкий язык существовал, развивался и видоизменялся в условиях языковых анклавов, образовавшихся в ходе сложной истории российско-германских социально-экономических и культурных связей. Нельзя не согласиться с автором относительно важности исследований в этой области в наши дни, когда многие неизученные говоры уже утрачены или находятся на стадии исчезновения. Особое значение и интерес для автора исследования представляют собой языковые острова в качестве источника фактического исторического материала, поскольку до сегодняшнего дня в островном языковом пространстве сохраняются реликтовые диалектные элементы. Необходимость и значимость подобного рода исследований подтверждается не только отечественными лингвистами, но и зарубежными диалектологами, проявляющими неослабевающий интерес к изучению диалектов российских немцев (например, Н. Беренд, Р. Пост, Р. Ниебор).

Разработка в монографии Ольги Владимировны системного подхода к описанию внутри- и межъязыковой интерференции звуковых систем, глубокое изучение в этих условиях различных форм двуязычия немцев-билингвов в Кировской области, включая факторы, влияющие на особенности речевого поведения данной этнической группы, также определяют актуальность и новизну научной работы.

Благоприятное впечатление оставляет четкая структура работы и ясный стиль изложения столь сложного материала. Основной корпус монографии включает три главы. Две первые из них посвящены основательному обзору литературных данных по проблемам немецкой островной диалектологии и специфике функционирования немецких диалектов в инодиалектном и иноязычном окружении, а также общетеоретическим проблемам вариативности языка. Подробно рассмотрены социолингвистические аспекты изучения речевого поведения немцев-билингвов с точки

зрения теории билингвизма и интерференционных особенностей как в русской, так и немецкой речи изучаемых российских немцев Кировской области. При этом автор демонстрирует серьезную осведомленность в сложной проблематике исследований стратификации немецкой языковой ситуации и социолингвистических аспектов речевого поведения билингвов. Сильное впечатление производит широта не только лингвистической эрудиции автора, но и знание последних достижений отечественной и зарубежной лингвистики и смежных наук, в частности исторической, глубина и тщательность постановки и рассмотрения соответствующих проблем.

В третьей главе представлены материал, методика и результаты анализа междиалектного взаимодействия немецких диалектов в речи переселенцев Кировской области. Описываются общие различительные фонетические признаки верхнемецких и нижнемецких диалектов региона, их особенности в области консонантизма и вокализма; анализируются связи фонетических процессов с грамматическими. Автор исходит из того, что функционирование немецких диалектов в Кировской области обнаруживает осознанный характер. Диалекты продолжают оставаться средством региональной идентичности. Простая, но очень информативная анкета для опроса информантов дала в руки автора монографии объективные материалы для выяснения реальной картины функционирования немецких диалектов в условиях межъязыковой и внутриязыковой интерференции в вышеназванном регионе.

Все проблемы в монографии рассматриваются О. В. Байковой с позиции германиста и внешнего наблюдателя, которому не свойственны предубеждения носителей немецкого языка и носителей немецких диалектов, а интересны, прежде всего, яркие факты языковой ситуации.

К самым значительным, с нашей точки зрения, результатам исследования можно отнести следующие положения.

1. Гетерогенность, изначально свойственная немецким поселенцам, рассматривается важнейшим признаком немецкого этнического меньшинства бывшего СССР, что создает основу междиалектного контактирования. Результатом междиалектных взаимодействий является образование смешанных говоров, изучению которых традиционно придается в германистике первостепенное значение. Примером такого диалектного единства, сложившегося как результат диалектного смешения и выравнивания в местах компактного проживания этнических немцев, могут служить поселки Созимский и Черниговский Кировской области.

2. В условиях сложной языковой ситуации российским немцам Кировской области (старшей

возрастной группы) свойственно активное немецко-русское двуязычие, которое характеризуется в работе как массовое, одностороннее, естественное, субординативное. Для представителей средней и младшей возрастных групп специфическими типами двуязычия являются пассивно-активное немецко-русское двуязычие и активное русское моноязычие.

3. Переключение кода в речи немцев-билингвов, которое носит преимущественно ситуативный и тематический характер, осуществляется как в рамках синтаксической конструкции, так и на фразовых границах. Имеют место как вкрапленные единичных лексем, так и словосочетания и устойчивые выражения. Основную часть заимствованной лексики составляют существительные, меньшую долю – прилагательные, глаголы и наречия.

4. Интерференция проявляется на морфологическом (тенденция к общему падежу, отпадение редуцированного *e* в абсолютном конце слова, употребление неправильных форм глаголов и глагола-связки) и синтаксическом (нарушение порядка слов в немецком предложении по аналогии с русским) уровнях.

5. Русская речь немецко-русских билингвов неоднородна и варьирует от практически безакцентной до неестественной для слуха русских монолингвов.

6. Говоры этнических немцев в пос. Созимский и Черниговский рассматриваются как идиолекты их носителей. Диалектное членение осуществляется по признаку преобладания верхне- или нижнемецких черт. Анализируются черты консонантизма и вокализма (см. соответствующие таблицы). Результаты исследования позволяют констатировать, несомненно, смешанный характер рассматриваемых говоров, обнаруживаются признаки смешения северных и южных черт.

Все эти результаты обладают существенной новизной и теоретической значимостью.

Заслуга автора заключается также в том, что работа имеет научно-практическую ценность, поскольку, как справедливо отмечает О. В. Байкова, вятские немцы представляют собой «весьма репрезентативный пример дисперсного проживания немцев в условиях иноязычного, инодиалектного окружения». Полученные результаты исследования вносят существенный вклад в немецкую диалектологию, вводя в научный оборот новый интересный диалектологический материал. Несомненным достоинством работы является также использование в монографии аудиоматериалов – звуковых файлов формата \*.wav, что также определяет достоверность полученных автором исследования результатов и выводов.

Монографию О. В. Байковой «Немецкие островные диалекты в условиях языковой интерфе-

ренции» можно отнести к первым в отечественной германистике монографическим исследованиям, в которых полно и последовательно изучаются сложившиеся процессы межъязыкового и внутриязыкового взаимодействия.

*В. Н. Оношко,  
кандидат филологических наук,  
профессор, зав. кафедрой  
романо-германской филологии ВятГГУ*

## РАЗВИТИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ СРЕДНЕГО УРАЛА

*Labuda, O. Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural. Morphosyntaktische Phänomene / O. Labuda [Text]. – Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2009. – Band 34. – 290 S.*

История, культура и язык российских немцев уже давно являются предметом пристального внимания российских и зарубежных ученых. В России, где изучение диалектов имеет свои давние традиции, в центре исследования всегда находились жители языковых островов и их диалекты.

Следует отметить, что до настоящего времени сохранились отдельные замкнутые языковые острова, в которых проживают носители различных немецких диалектов, предки которых переселились в Россию во второй половине XVIII – начале XIX в. из Германии, и эти говоры уже в большей степени описаны. Однако существуют и такие поселения российских немцев, которые еще мало изучены или о которых совсем ничего не известно. К таким малоизученным поселениям и относятся немецкие поселения на Среднем Урале.

Как известно, в последние годы было опубликовано не так много серьезных лингвистических работ, посвященных немецкой островной диалектологии. Центр тяжести в настоящее время начал перемещаться в сторону социолингвистики (например, языковая интеграция российских немцев с социолингвистической точки зрения) – вопросы, несомненно, заслуживающие внимания, однако не заменяющие все остальные лингвистические проблемы, связанные с российскими немцами. Объясняется это не только повышением интереса к социолингвистике, но и сложностью диалектологических исследований, требующих помимо социолингвистических и исторических знаний хорошей германистической подготовки и кропотливой работы. В связи с этим появление монографии О. Лабуда представляется особенно отрядным.

В настоящее время одной из актуальных задач в отечественной немецкой диалектологии следует признать тщательное описание, фиксацию тех уникальных языковых явлений, свидетелями ко-

торых мы являемся, а именно интенсивного процесса смешения диалектов, ассимилирующего иноязычного влияния на изменения в фонетической, морфологической и синтаксической сферах диалектов, на словарный состав немецких говоров. Исследование этой самобытной языковой картины мира уникального типа языковой личности на уровне идиолектов определяет актуальность представленной монографии О. Лабуда. Актуальность подобных исследований в Свердловской области определяется также общезыковедческой, историко-лингвистической, социолингвистической значимостью островной диалектологии, связанной с изучением особенностей развития и функционирования диалектов (языков) в инодиалектном и иноязычном окружении, то есть в ситуации существования отдельных этноязыковых групп в отрыве от основного этнического массива. Настоятельная необходимость изучения немецких говоров подчеркивалась многими советскими и зарубежными лингвистами [1]. В структуре диалектов, изолированных в языковом отношении, по мнению К. Хуттерера, прослеживаются некоторые тенденции, проливающие свет на процесс развития данных диалектов в прошлом [2].

Описание строя диалектов российских немцев Свердловской области уже нашло свое отражение в ряде научных работ [3], однако морфосинтаксическое исследование диалектов не было до сих пор предметом специального изучения, что подчеркивает научную новизну представленной монографии.

Настоящая монография О. Лабуда посвящена исследованию морфологических и синтаксических особенностей в немецких говорах Свердловской области через анализ немецкого этнического меньшинства с точки зрения истории немецких переселенцев, их социолингвистической характеристики, особенностей говоров, бытующих среди немецких переселенцев. До сих пор исследований подобного рода в указанном регионе не проводилось.

Необходимо отметить и теоретическую значимость вышеназванной работы. Известно, что в диалектах в силу исторических и социолингвистических причин сохраняются многие реликтовые явления, которые характеризуют более ранние этапы развития языка. В. М. Жирмунский считал, что изучение диалектов вносит существенные изменения в наши представления об истории языка, почерпнутые из письменных памятников, открывая путь к построению истории языка в связи с историей народа, его творца и носителя [4].

Монография О. Лабуда включает в себя девять глав. В первой главе проводится исследование историко-демографической ситуации российских немцев на Среднем Урале, в которой автор

подробно рассматривает географию расселения, численность российских немцев в исследуемом регионе, возрастной состав, происхождение. Вторая глава посвящена основательному обзору литературных данных по проблемам немецкой островной диалектологии и специфике функционирования немецких говоров в инодиалектном и иноязычном окружении. В третьей главе представлены материал, методика анализа междиалектного взаимодействия в языке немецких поселенцев Свердловской области. В четвертой главе подробно рассмотрен социолингвистический аспект изучения речевого поведения немцев-билингвов с точки зрения теории билингвизма. Данный аспект помогает выяснить так называемую «лингвистическую биографию» информантов и их владение родным немецким языком. Сюда относятся вопросы, проясняющие обстоятельства, при которых выучен язык (диалект), сфера его использования в повседневной жизни. Пятая, шестая, седьмая главы монографии содержат детальное исследование морфосинтаксических особенностей рассматриваемых немецких говоров Свердловской области, включающих в себя особенности спряжения глаголов, склонения существительных, артиклей, местоимений, особенности словообразования, порядка слов в простом и сложном предложениях и т. д. В восьмой и девятой главах выделены основные выводы и заключение проведенного научного исследования. В своей работе автор подчеркивает, что функционирование немецких диалектов на Среднем Урале носит осознанный характер, они активно используются как в устной, так и в письменной речи немцев-билингвов.

Таким образом, монография О. Лабуда представляет собой подробное описание немецких говоров Свердловской области с точки зрения

исторического, демографического, социолингвистического и собственно лингвистического аспектов их изучения, что, несомненно, вносит вклад в решение важных проблем германистики, немецкой островной диалектологии, социолингвистики. Данное исследование поднимает ряд вопросов, требующих более глубокого рассмотрения: в связи с этим интерес представляют не только вопросы исследования процессов междиалектного взаимодействия, но и взаимовлияния русского и немецкого языков в речи немцев-билингвов исследуемого региона.

#### Примечания

1. Булатова Л. Н. О русских народных говорах. М.: Просвещение, 1975. 88 с.; Филичева Н. И. Диалектология современного немецкого языка: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1983. 192 с.; Bergmann G. Mundarten und Mundartforschung. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1964. 87 S.

2. Хуттереф К. Немецкие говоры центральной Венгрии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., в надзаг.: Московский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1958. С. 16.

3. Донгаузер В. П. Развитие звукового строя говора в условиях иноязычного окружения (на материале франкского говора жителей немецкой национальности города Березовский Свердловской области): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 22 с.; Он же. Фонологизация аллофонов в условиях двуязычия // Фонетика и орфоэпия (на материале говоров и речи городской интеллигенции Сибири). Красноярск: Изд-во КГПИ, 1984. С. 95–103.

4. Едиг Г. Г. Нижненемецкий говор Алтайского края: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Изд-во МГУ, 1971.

О. В. Байкова,  
кандидат филологических наук, доцент,  
зав. кафедрой лингвистики и перевода

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**БЕРЕСНЕВА Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре химии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: evberesneva@mail.ru

**БЛОХ Марк Яковлевич** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой грамматики английского языка МПГУ, академик РАЕН, академик МАНПО, член Союза писателей России, член Союза журналистов России. 119992, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: blmy2@mail.ru

**ВИГЕРИНГ Клаус** – доктор философии, внештатный профессор по кафедре философии Технического университета Кайзерслаутерна, Германия.

E-mail: info@isgs.uni-kl.de

**ВОЛКОВА Люция Аполлосовна** – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко. 427600, Республика Удмуртия, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25.

E-mail: ggpi@glazov.net

**ВЫЛЕГЖАНИНА Инна Витальевна** – старший преподаватель Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. 610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2.

E-mail: poznanie71@mail.ru

**ДОБРОСКОКИНА Наталья Васильевна** – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: dobroskokina@mail.ru

**ДОЛГИХ Андрей Юрьевич** – кандидат философских наук, доцент по кафедре философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

**ЕРМАКОВ Александр Михайлович** – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108.

E-mail: ermakov.a.m@mail.ru

**ЗАИР-БЕК Елена Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета. 460844, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19.

E-mail: prof\_bek@mail.ru

**КАСИМОВА Светлана Геннадиевна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_prac\_ps@vshu.kirov.ru

**КОНДАКОВА Ирина Александровна** – кандидат филологических наук, доцент по кафедре лингвистики и перевода ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: irinakondakova@mail.ru

**КОРОТКОВ Николай Владимирович** – аспирант кафедры философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: n\_korotkov@mail.ru

**КУТЫРЕВ Владимир Александрович** – доктор философских наук, профессор по кафедре истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. 603000, Нижний Новгород, Университетский пер., д. 7, комн. 212.

(831) 433-82-48

---

**ЛАПТЕВА Надежда Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_psihologii@vshu.kirov.ru

**МАСЛОВА Анна Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры русской и зарубежной литературы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ag.maslova@mail.ru

**МАШКОВЦЕВ Андрей Анатольевич** – кандидат исторических наук, доцент по кафедре отечественной истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: otechhistory@vshu.kirov.ru

**МОСУНОВА Людмила Александровна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой издательского дела и редактирования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_idr@vshu.kirov.ru

**НЕНАШЕВ Михаил Иванович** – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

**ПЕТРОВ Юрий Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессиональных педагогических технологий Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

**ПЕТРУНЁВА Анна Николаевна** – старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_grpd@vshu.kirov.ru

**РОСИНА Наталья Леонидовна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: natalirosina@mail.ru

**РУССКИХ Наталья Викторовна** – ассистент кафедры социальной работы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: russkihnatalia@mail.ru

**РЯЗАНОВ Игорь Витальевич** – аспирант кафедры профессиональных педагогических технологий Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

**СМОТРИЦКИЙ Евгений Юрьевич** – кандидат философских наук, доцент, с 2002 г. живет и работает в Германии.

E-mail: smotrytskyu@pisem.net

**ТРЕЩАЛИНА Юлия Валентиновна** – ассистент кафедры гражданско-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: treshalina-yulia@yandex.ru

**ТРУНОВ Дмитрий Геннадьевич** – кандидат философских наук, доцент по кафедре общей и клинической психологии Пермского государственного университета. 614000, Пермь, ул. Букирева, д. 15.

E-mail: trunoff@hotmail.ru

**ФОЛЬГЕРОВА Юлия Николаевна** – кандидат юридических наук, доцент по кафедре гражданско-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_grpd@vshu.kirov.ru



---

**ЦЕСЕВИЧЕНЕ Ольга Александровна** – старший преподаватель кафедры дизайна одежды Институт искусств Российского государственного профессионально-педагогического университета. 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.

E-mail: tsesi@mail.ru

**ЧАПАЕВА Маргарита Викторовна** – аспирант кафедры философии и культурологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 12.

E-mail: charaeva\_m@mail.ru

**ШАШИНА Маргарита Михайловна** – студентка V курса социально-гуманитарного факультета ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail:kaf\_idr@vshu.kirov.ru

**ШЕМЯКИНСКИЙ Владимир Михайлович** – доктор философских наук, профессор по кафедре математики и естественнонаучных дисциплин Пермского филиала Уральской академии государственной службы. 614990, г. Пермь, бульвар Гагарина, д. 10.

E-mail: urags@permkrai.ru

**ШУБИН Василий Иванович** – кандидат философских наук, профессор по кафедре философии и социологии Днепропетровского института инженеров транспорта, Украина. 49010, Украина, г. Днепропетровск-10, ул. Ак. Лазаряна, д. 2.

E-mail: dnurt@diit.edu.ua

**ЮЛОВ Владимир Федорович** – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

---

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**BERESNEVA Yelena Vladimirovna** – Cand.Sc. (Pedagogics), Assistant Professor of the Chair of Chemistry, VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: evberesneva@mail.ru

**BLOKH Mark Yakovlevich** – D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Chair of English Grammar of Moscow Pedagogical State University, Academician of RAS, Academician of IASPE, Member of the Russian Union of Writers, Member of the Russian Union of Journalists. 119992, Moscow, 88 Vernadsky Pr.

E-mail: blmy2@mail.ru

**WIEGERLING Klaus** – PhD, Professor of the Chair of Philosophy of Kaiserslautern Technical University, Germany. Erwin-Schrödinger-Straße, 67663 Kaiserslautern, Germany.

E-mail: info@isgs.uni-kl.de

**VOLKOVA Lyutsiya Apollosovna** – Cand.Sc. (History), Assistant Professor, Head of the Chair of Native History of Glazov State Pedagogical Institute Named After V. G. Korolenko. 427600 The Republic of Udmurtia, Glazov, 25 Pervomayskaya Str.

E-mail: ggpi@glazov.net

**VYLEGZHANINA Inna Vitalievna** – Senior Lecturer of Kirov Institute of Upgrading and Retraining of Education Workers. 610046, Kirov, 23/2 Yerdyakov Str.

E-mail: poznanie71@mail.ru

**DOBROSKOKINA Natalia Vasilievna** – Post-Graduate Student of the Chair of Russian and Foreign Literature of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: dobroskokina@mail.ru

**DOLGIKH Andrey Yurievich** – Cand.Sc. (Philosophy), Assistant Professor of the Chair of Philosophy and Sociology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

**ERMAKOV Alexander Mikhailovich** – Cand.Sc. (History), Assistant Professor of the Chair of General History, Ushinsky State Pedagogical University of Yaroslavl. 150000, Yaroslavl, 108 Respublikanskaya Str.

E-mail: ermakov.a.m@mail.ru

**ZAIRE-BEK Yelena Sergeevna** – D.Sc. (Pedagogics), Professor of the Chair of Pedagogics of Orenburg State Pedagogical University. 460844, Orenburg, 19 Sovetskaya Str.

E-mail: prof\_bek@mail.ru

**KASIMOVA Svetlana Gennadievna** – Cand.Sc. (Psychology), Assistant Professor of the Chair of Practical Psychology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_prac\_ps@vshu.kirov.ru

**KONDAKOVA Irina Alexandrovna** – Cand.Sc. (Philology), Assistant Professor of the Chair of Linguistics and Translation of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: irinakondakova@mail.ru

**KOROTKOV Nikolay Vladimirovich** – Postgraduate Student of the Chair of Philosophy and Sociology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: n\_korotkov@mail.ru

**KUTYREV Vladimir Alexandrovich** – D.Sc. (Philosophy), Professor of the Chair of History, Methodology and Philosophy of Science, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. 603000 Nizhny Novgorod, 7 Universitetsky Lane, Room 212.

(831) 433 82 48

**LAPTEVA Nadezhda Vitalievna** – Cand.Sc. (Psychology), Assistant Professor of the Chair of Psychology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_psihologii@vshu.kirov.ru

**MASLOVA Anna Gennadievna** – Cand.Sc. (Philology), Assistant Professor of the Chair of Russian and Foreign Literature of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: ag.maslova@mail.ru

**MASHKOVTSSEV Andrey Anatolievich** – Cand.Sc. (History), Assistant Professor of the Chair of Native History of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: otechhistory@vshu.kirov.ru

---

**MOSUNOVA Lyudmila Alexandrovna** – D.Sc. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Publishing and Editing of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_idr@vshu.kirov.ru

**NENASHEV Mikhail Ivanovich** – D.Sc. (Philosophy), Professor of the Chair of Philosophy and Sociology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

**PETROV Yuri Nikolayevich** – D.Sc. (Pedagogics), Professor, Head of the Chair of Professional Technologies, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University. 603004, Nizhny Novgorod, 9 Chelyuskintsev Str.

E-mail: petrov@vgipu.ru

**PETRUNYOVA Anna Nikolayevna** – Senior Lecturer of the Chair of Civil Law Disciplines of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_grpd@vshu.kirov.ru

**ROSINA Natalia Leonidovna** – Cand.Sc. (Psychology), Assistant Professor of the Chair of Practical Psychology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: natalirosina@mail.ru

**RUSSKIKH Natalia Viktorovna** – Assistant of the Chair of Social Work of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: russkihnatalia@mail.ru

**RYAZANOV Igor Vitalievich** – Post-Graduate Student of the Chair of Professional Technologies, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University. 603004, Nizhny Novgorod, 9 Chelyuskintsev Str.

E-mail: petrov@vgipu.ru

**SMOTRYTSKIY Evgeniy Yurievich** – Cand.Sc. (Philosophy), Assistant Professor, since 2002 has been working in Germany.

E-mail: smotrytskiy@pisem.net

**TRESHCHALINA Yulia Valentinovna** – Assistant of the Chair of Civil Law Disciplines of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: treshalina-yulia@yandex.ru

**TRUNOV Dmitry Gennadievich** – Cand.Sc. (Philosophy), Assistant Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Perm State University. 614000 Perm, 15 Bukirev Str.

E-mail: trunoff@hotmail.ru

**FOLGEROVA Yulia Nikolayevna** – Cand.Sc. (Philosophy), Assistant Professor of the Chair of Civil Law Disciplines of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_grpd@vshu.kirov.ru

**TSESEVICHENE Olga Alexandrovna** – Senior Lecturer of the Chair of Clothes Design, Yekaterinburg Russian State Vocational Pedagogical University, Institute of Arts.

E-mail: tsesi@mail.ru

**CHAPAYEVA Margarita Viktorovna** – Post-Graduate of the Chair of Philosophy and Cultural Studies, Yekaterinburg Russian State Vocational Pedagogical University. 620012, Yekaterinburg, 12 Mashinostroiteley Str.

E-mail: chapaeva\_m@mail.ru

**SHASHINA Margarita Mikhailovna** – 5<sup>th</sup> Year Student of Social Humanitarian Faculty of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf\_idr@vshu.kirov.ru

**SHEMYAKINSKY Vladimir Mikhailovich** – D.Sc. (Philosophy), Professor of the Chair Mathematics and the Sciences of Perm Branch of Ural Academy of State Service. 614990, Perm, 10 Gagarin Boulevard.

E-mail: urags@permkrai.ru

**SHUBIN Vasiliy Ivanovich** – Cand.Sc. (Philosophy), Professor of the Chair of Philosophy and Sociology of Dnepropetrovsk Institute of Transport Engineers, Ukraine. Ukraine, Dnepropetrovsk-10, 2 Ac. Lazaryan Str.

E-mail: dnurt@diit.edu.ua

**YULOV Vladimir Fyodorovich** – D.Sc. (Philosophy), Professor of the Chair of Philosophy and Sociology of VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

**Вестник**  
**Вятского государственного гуманитарного университета**  
**Научный журнал № 1(1)**

Подписано в печать 25.02.2010 г.  
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мусл.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 1000. Заказ № 1362.

Издательский центр ВятГУ  
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111  
(8332) 673-674