

Вятский государственный гуманитарный университет

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

Научный журнал

**№ 2(1)**

Киров  
2009

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

**Редакционная коллегия:**

**В. Т. Юнзблюд,**  
доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора);  
**М. С. Судовиков,**  
кандидат исторических наук, доцент (отв. секретарь);  
**Т. Я. Ашихмина,**  
доктор технических наук, профессор;  
**Е. М. Вечтомов,**  
доктор физико-математических наук, профессор;  
**А. А. Мосунова,**  
доктор психологических наук, доцент;  
**С. М. Окулов,**  
доктор педагогических наук, профессор;  
**О. А. Останина,**  
доктор философских 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

---

<i>Данюшенков В. С., Машарова Т. В.</i> Миссия гуманитарного университета – воспитание интеллигентности .....	6
--	---

### ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бушкова-Шиклина Э. В.</i> Ценности менеджмента и предпринимательства: социологический анализ .....	12
<i>Донскова Л. И., Удадьцова М. В.</i> Развитие сервиса в России: количественный и качественный анализ .....	15
<i>Нойзер В.</i> Структурные изменения в посттрадиционном обществе .....	20
<i>Михайлов А. Е.</i> Развитие биомедицины: новые возможности и риски в понимании человеческой природы .....	24

### ИСТОРИЯ

<i>Новиков М. В.</i> Британские историки о гражданской войне в Испании 1936–1939 гг. ....	31
<i>Зорин А. В.</i> США и решение экономических проблем Чехословакии в 1919 г. ....	47
<i>Костин А. А.</i> «Доктрина Трумэна» в югославской политике США в 1947–1948 гг. ....	53

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Колобова Ю. И.</i> «Кантата о Ленине» П. Сувчинского – С. Прокофьева в контексте евразийских исканий русской эмиграции .....	59
<i>Стернин Г. Ю.</i> Русское искусство последних десятилетий XIX в.: взгляд из XXI в. ....	64

### ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Павловец М. Г.</i> «Венок сонетов» как прецедентная жанровая форма и книга Василиска Гнедова «Смерть Искусству» (1913) .....	73
<i>Шольц Уте.</i> Между конструкцией и деконструкцией: утопический остров в романе Т. Толстой «Кысь» .....	77
<i>Береснева В. А.</i> Философские истоки лингвистического синкретизма .....	83

### ПЕДАГОГИКА

<i>Ходырева Е. А.</i> Гуманитарное профессиональное образование как сфера применения технологии кейсов .....	90
<i>Булаева М. Н.</i> Методология системного подхода к проблеме обучения будущих менеджеров образования .....	95
<i>Лубинская Т. Н.</i> Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты профессионального становления личности .....	99
<i>Кобелева Е. А.</i> Понимание в профессиональной речевой деятельности преподавателя-филолога .....	101
<i>Нурутдинова Ж. В.</i> Критерии социальной компетентности будущих педагогов профессионального обучения .....	109

---

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Маринчева А. П.</i> Психологические факторы риска психосоматических расстройств сердечно-сосудистой системы у подростков .....	112
<i>Клетцова Е. Ю.</i> Анализ идеи терпимого отношения в контексте гуманизации образования на современном этапе .....	115
<i>Кузьмина В. П.</i> Проблема влияния детско-родительских отношений на формирование эмпатии у детей .....	121
<i>Низовских Н. А.</i> Жизненные принципы и ценностные ориентации мужской студенческой группы .....	125
<i>Смирнова С. И.</i> Особенности самооценки у детей и подростков с отклонениями развития в исследованиях по специальной психологии .....	131

## ПЕРСОНАЛИИ

Евгению Ивановичу Ковязину – 70 лет .....	136
Галина Александровна Бакулина .....	137
Станиславу Михайловичу Окулову – 60 лет .....	138

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Ходырева Е. А.</i> Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы» .....	139
<i>Рудницкая Е. Е.</i> О работе диссертационного совета Д 212.041.01 в 2008 г. ....	140
<i>Некрасова Г. Н.</i> О работе диссертационного совета ДМ 212.041.03 в 2008 г. ....	144
<i>Вечтомов Е. М., Варанкина В. И.</i> IV Всероссийская научно-методическая конференция «Проблемы современного математического образования в вузах и школах России» .....	144

---

## CONTENTS

---

---

- Danyushenkov V.S., Masharova T.V.* Intelligence Education is a Humanitarian University Mission
- Bushkova-Shiklina E. V.* Values of management and business undertakings: sociological analysis
- Donskova L. I., Udaltsova M. V.* The development of service in Russia: quantitative and qualitative analysis
- Neuser W.* Structural changes in a posttraditional society
- Mikbailov A. Ye.* Development of Biological Medicine as a Factor of Reevaluation of Values in Understanding and Modification of Nature by the Humans
- Novikov M. V.* The British historians about civil war in Spain 1936–1939
- Zorin A. V.* The USA and solution of economic problems of Czechoslovakia in 1919
- Kostin A. A.* «Truman's doctrine» in the Yugoslavian policy of the USA, 1947–1948
- Kolobova Y. I.* «Lenin Cantata» by P. Suvchinsky, S. Prokofyev in the context of eurasian aspirations of Russian emigration
- Sternin G. Yu.* Russian Art of Last Decades of XIX century: Opinion from XXI century
- Pavlovets M. G.* “Garland of sonnets” as precedent genre form and “Death to the Art” by Vasilisk Gnedov
- Scholz U.* Between design and dekonstruktion: utopian island in novel T. Tolstoy “Kys”
- Beresneva V. A.* Philosophical Sources of Linguistic Syncretism
- Khodyreva E. A.* Humanitarian professional education as a sphere of implementation of technology of cases
- Bulaeva M. N.* Methodology of systemic approach to the problem of future educational managers' training
- Lubinskaya T. N.* Research skills and abilities as base components of the process of professional person formation
- Kobeleva E. A.* Understanding in Philologist's Professional Speech Activity
- Nurutdinova Zh. V.* Criteria for social competence of future teachers of professional training
- Marincheva L. P.* Psychological factors that cause appearance of psychosomatic disorders of cardiovascular system at teenagers
- Kleptsova E. Yu.* Analyses of idea of tolerant treatment in the context of humanization of modern education
- Kuzmina V. P.* Parent-child relationship influence on forming children's empathy
- Nizovskikh N. A.* Life principles and value orientations in male student group
- Smirnova S. I.* Features of children's and teenagers' self-estimation with development deviations in researches on special psychology
- Hodyreva E. A.* All-Russia Scientific-Research Correspondence Conference “Specialists' Training in the System of Continuous Professional Education: Problems and Prospects”
- Rudnitskaya E. E.* About Dissertation Council D 212.041.01 in 2008
- Nekrasova G. N.* About Dissertation Council DM 212.041.03 in 2008
- Vechtomov E. M., Varankina V. I.* IV All-Russia Science-Methodical Conference “Problems of Modern Mathematical Education in Russian Secondary and High Schools”

## МИССИЯ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА – ВОСПИТАНИЕ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ

Сегодня все острее ощущаются проблемы в работе образовательной системы по воспитанию обучающихся, формированию у них общественно и личностно значимых компетентностей, владение которыми позволяет адаптироваться к жизни в условиях рыночных отношений.

Новые социально-экономические условия требуют соответствующей им новой системы высшего образования. Полагаем, что ведущим, стержневым направлением в этой системе должно стать воспитание студента.

«Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития», – говорится в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Таким образом, профессиональное образование специалиста не может быть сведено лишь к обучению, а должно гармонично сочетаться с организацией целенаправленного воспитания. При этом студент одновременно является субъектом воспитания и автором воспитательного пространства. Воспитание становится существенной характеристикой педагогического процесса в вузе и определяет его направленность.

Выбирая гуманистическую стратегию развития вуза, под воспитанием мы понимаем создание условий для саморазвития личности студента в процессе обучения. **Целью воспитания студента является формирование интеллигента-гражданина, компетентного специалиста, человека творческого, инициативного, коммуникабельного, обладающего инновационным способом мышления, ответственного за свою профессиональную деятельность перед обществом и государством, признающего отношение к человеку как**

наивысшей ценности, уважающего права, свободу, личное достоинство другого.

**Основные идеи** концепции воспитания студентов в ВятГГУ:

1) формирование чувства гордости, уважения к стране, к родному краю, университету, его символике и традициям;

2) обеспечение условий для интеллектуального, культурного и нравственного развития личности студента посредством получения высшего образования;

3) формирование у студентов гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации;

4) создание среды, благоприятной для сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей.

Интеллигентность как свойство человека основана на духовности. Понятие духовности принято рассматривать в двух смыслах: в религиозном и светском. В религиозном смысле духовность отражает степень преображения человека Божественной благодатью. В светской трактовке она означает качество человека-творца, наделенного развитым интеллектом и нравственностью. Сочетание интеллекта и нравственности в педагогической науке обозначают понятием «эмоциональный интеллект», или, как в России XIX в., «осердеченный ум».

Таким образом, интеллигентность включает в себя сознательную часть деятельности духа, разумную, интеллектуальную, рациональную, невозможную без базовых нравственных чувств: любви, достоинства, ответственности, долга и совести. Интеллигентность является интегративным качеством личности. Ценность интеллигентности заключается в ее когнитивно-аксиологической сущности, комплексности и возможности формирования по аналогии с другими нравственными качествами личности. Можно утверждать, что интеллигент – это толерантный и творческий человек, обладающий развитой внутренней культурой, признающей самоценность личности, со-

знательно руководствующийся в своих поступках любовью, ответственностью, совестью, сохраняющий активную гражданскую позицию.

Таким образом, «интеллигентность» и «духовность» (в ее светской трактовке) свидетельствуют о необходимости воспитания потребности в самосовершенствовании, гармонизации интеллектуального и нравственного развития личности.

Основа интеллигентности – образование. Однако наличие образования еще не гарантирует появление этого качества у личности, поскольку интеллигентность требует развития, в частности самообразования и самовоспитания.

Неоценимую помощь в выявлении соотношения понятий «интеллигентность» и «образованность» дает всесторонний анализ современной российской государственной политики в области образования. Основные направления совершенствования законодательства в этой области отражены в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», которая определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения, ожидаемые результаты развития системы образования в период до 2025 г.

Среди целей и задач образования, отраженных в доктрине, наиболее важными с позиции воспитания интеллигентности являются следующие:

1) формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения;

2) разностороннее и своевременное развитие у детей и молодежи их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности;

3) непрерывность образования в течение всей жизни человека;

4) воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и

проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

5) организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий.

В таком контексте возрастает актуальность исследования роли высшего гуманитарного образования в становлении интеллигентной личности; разработки вопросов формирования методологической компетенции профессорско-преподавательского состава; реализации интегративного подхода в воспитании интеллигентности будущего специалиста; развития индивидуальности, субъектности студентов в гуманитарной среде вуза; выявление сущностных характеристик, роли и функций духовно-нравственной компоненты в формировании интеллигентности; разработки эмоционально-ценностной составляющей в процессе формирования интеллигентности; осмысления креативности, интеллектуальности как составных элементов интеллигентности; обоснования совокупности сотворческой деятельности преподавателей и студентов; разработки и апробации образовательных технологий, направленных на формирование самоопределения и самореализации личности.

Университет, работая в данном направлении, начинает обретать свою изначальную интеллектуальную и социальную миссию в обществе в качестве гаранта универсальных ценностей и культурного наследия. Смысл профессиональной деятельности интеллигентного специалиста – это поиск и реализация эффективных технологий решения профессиональных задач, ориентация на ключевые ценности в отношениях с людьми, со-творчество и диалог.

Для реализации основных идей концепции воспитания студентов в ВятГГУ созданы следующие структурные подразделения: управление учебно-методической и воспитательной работы,

---

отдел учебно-воспитательной работы, Центр по развитию творческой инициативы студентов, отдел информации и рекламы, редакция газеты «Университетский вестник», Центр практики и содействия трудоустройству выпускников, музей истории ВятГГУ.

На всех факультетах и в колледже на основе концепции воспитания студентов созданы и действуют долгосрочные программы. Для оценки качества выполнения программ отдел учебно-воспитательной работы совместно с социологической лабораторией ведет мониторинг и исследует уровни воспитанности студентов.

Управление воспитательной деятельностью в ВятГГУ реализуется через механизмы организации учебной и внеучебной работы со студентами, совершенствование профессионализма персонала, а также развитие системы документооборота, материально-технической базы, локальных сетей связи и своевременной координации действий структурных подразделений.

Формирование интеллигентности в педагогическом процессе осуществляется за счет использования воспитательного потенциала учебных дисциплин. Кроме традиционных учебных дисциплин, предусмотренных учебными планами, с 2000–2001 учебного года в региональный компонент Государственного образовательного стандарта в ВятГГУ была включена учебная дисциплина «Основы здорового образа жизни» в объеме 54 часов, из них 14 часов отведено на раздел «Основы профилактики наркомании». В рамках изучения этих дисциплин:

- проводятся социологические исследования, дающие информацию об употреблении или неупотреблении студентами психоактивных и наркотических препаратов;

- функционирует студенческий кружок с углубленным изучением наиболее актуальных тем «Основ здорового образа жизни» и последующим применением полученных знаний в педагогической работе (выступления студентов перед учащимися школ, колледжа);

- предусматривается написание рефератов, оформление тематических стендов, участие студентов в мероприятиях городского уровня «Молодежь против СПИДа и наркотиков», «Я выбираю жизнь»; в проведении конференций по проблеме «Здоровый образ жизни»; в программе Управления по делам молодежи Кировской области «Мы – здоровое поколение».

Эффективность воспитательной деятельности обуславливается созданной в вузе системой организации внеучебной работы со студентами, которую курирует отдел учебно-воспитательной работы. В целях организации культурного досуга студентов и развития у них духовно-нравственной, гражданско-правовой, профессионально-интеллектуальной, эстетической и физической культуры в ВятГГУ функционируют органы самоуправления: Студенческий совет, первичная профсоюзная организация студентов, научное общество, кадровый центр, рекламное агентство, студенческое телевидение, творческие студенческие объединения, клубы, кружки и секции по интересам, студенческие отряды: 45 педагогических и 1 оперативный, в которых активно участвует более 7 тыс. человек.

Под системой студенческого самоуправления в ВятГГУ понимается целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в управлении вузом через коллегиальные и взаимодействующие друг с другом органы самоуправления.

Значимость студенческого самоуправления также обуславливается потребностью общества не только в квалифицированных специалистах, но и в активных социально ориентированных гражданах, обладающих определенным потенциалом саморазвития.

Для материального поощрения активных студентов лидерами Студенческого совета университета и представителями администрации вуза была разработана специальная балльно-рейтинговая система, предусматривающая стипендиальные надбавки лучшим студентам ВятГГУ. Они выявляются путем составления рейтинга студентов каждым

---



факультетом. Рейтинг складывается как из учебных показателей, так и из той деятельности, которую студент ведет во внеучебное время.

О признании на российском уровне системы организации студенческого управления в ВятГГУ свидетельствует диплом III степени Всероссийского конкурса моделей организации студенческого самоуправления (Москва, 2006 г.). Студенческий совет университета продуктивно организует работу по следующим направлениям: студенческий лидер, студенческая наука, культурно-массовая, спортивно-оздоровительная, организационно-трудовая и редакционно-издательская деятельность.

В целях преемственности и сохранения актива по предложению студентов ежегодно организуются выездные школы лидеров, студентов старших курсов-кураторов (школы актива). В ходе работы школы актива происходит обмен опытом между факультетами по вопросам организации студенческого самоуправления, участники знакомятся с концептуальными понятиями воспитательной работы в вузе, основами социального проектирования. По итогам деятельности школы актива рабочими группами разрабатываются социальные проекты, которые затем проходят апробацию в грантовых конкурсах Управления по делам молодежи и реализуются студентами в вузе.

В рамках первого лагеря актива, состоявшегося в 2006 г., был создан Студенческий кадровый центр (СКЦ), способствующий успешному трудоустройству выпускников ВятГГУ. Ярмарки вакансий, Дни карьеры, непосредственные встречи студентов с потенциальными работодателями и ролевые игры – вот далеко не полный список мероприятий, регулярно организуемых СКЦ. Результатом последнего лагеря актива стало создание Банка Инициатив Студентов, интеллектуальные вкладки которого могут рассчитывать на помощь в реализации предложенных проектов.

Студенческий кадровый центр является волонтерским студенческим объединением, входящим

в структуру Центра практики и содействия трудоустройству выпускников ВятГГУ.

В настоящее время важным направлением деятельности Студенческого кадрового центра является помощь в организации работы по развитию социальной компетентности выпускников на рынке труда. В рамках этой работы совместно с кафедрой практической психологии ВятГГУ проводятся деловые игры, во время которых студенты в форме обучающих занятий знакомятся с технологиями поиска работы, методиками составления резюме, нормативно-правовыми аспектами работы дипломированного специалиста.

Особенностью проведения деловых игр и тренингов является участие в них работодателей и представителей кадровых агентств г. Кирова, которые не только представляют вакансии, но и консультируют по профессиональной и коммуникативной компетенции.

Основными направлениями работы Студенческого кадрового центра являются:

- поиск работодателей и пополнение банка данных вакансий для студентов и выпускников;
- помощь в организации сезонной занятости студентов;
- помощь в организации программных мероприятий университета по содействию занятости и трудоустройству выпускников;
- разработка и организация тематических мастер-классов для студентов в вопросе эффективных технологий трудоустройства выпускников;
- участие в мероприятиях Студенческого совета университета.

На базе ВятГГУ по инициативе студентов создана и успешно функционирует Школа вожаков, в которой в течение года студенты обучаются организации активных форм взаимодействия с детьми и подростками. Это качественно повышает их подготовленность к работе с детьми в летних оздоровительных и спортивных лагерях. На протяжении последних 4 лет студенты нашего университета имеют возможность проходить практику не только в детских лагерях Кировской

---

и соседней с ней областях, но и в ВДЦ «Орленок» (Краснодарского края). Кроме нашего университета такая возможность предоставлена лишь 20 вузам России. Делегация ВятГГУ является самой массовой (этим летом в «Орленке» работали 34 студента нашего университета).

Обучающиеся в Школе вожатых студенты принимают активное участие в организации и проведении социально значимых акций не только университетского масштаба, но и городского, областного и российского уровней.

В настоящее время Студенческим советом реализуется инновационный проект «Золотой резерв». Он предусматривает обучение студентов I–II курсов качественной разработке и проведению мероприятий на уровне университета. К проектам 2008 г. относятся организация студенческого телевидения и Студенческого рекламного агентства.

Таким образом, Студенческий совет Вятского государственного гуманитарного университета – это орган студенческого самоуправления, действующий в интересах всех студентов вуза, осуществляющий координацию работы студенческих советов факультетов и колледжа, организацию их взаимодействия со структурными подразделениями университета. Председатель Студенческого совета и председатель первичной профсоюзной организации студентов являются членами Ученого совета университета.

Основные направления деятельности первичной профсоюзной организации студентов ВятГГУ – юридические консультации и защита прав студентов в решении проблем, касающихся учёбы, быта, воинской службы, материального обеспечения; сбор и предоставление информации об аренде жилья у населения (в настоящий момент имеется база данных для абитуриентов и студентов как очной, так и заочной форм обучения); оказание материальной помощи семейным студентам и студентам, оказавшимся в трудной ситуации; медицинская помощь (организация лечения, оздоровления и отдыха студентов, частичная оплата об-

следований и дорогостоящего лечения); организация работы студенческих советов в общежитиях ВятГГУ; спортивно-оздоровительная и культурно-массовая работа в общежитиях вуза.

Представители органов студенческого самоуправления принимают активное участие в решении вопросов, связанных с жизнью студенчества, на уровне региональных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления. Студенты ВятГГУ входят в состав рабочих групп, осуществляющих разработку проекта реформы молодежного самоуправления в г. Кирове и Кировской области. Делегация университета всегда представлена на межрегиональных, городских и областных молодежных форумах.

Значительное внимание в вузе уделяется науке, что позволяет студентам повысить свой профессиональный уровень. Большинство студентов принимает участие в научно-практических конференциях различного статуса – от факультетского до международного. Студенты завоевывают призовые места на Всероссийских олимпиадах по психологии, культурологии, социальной работе, информатике, истории (участие в Ломоносовских чтениях в МГУ), в конкурсах студенческой рекламы, «Хрустальный апельсин» и многих других. Студенческое научное общество (СНО) продолжает активную деятельность. Так, в феврале 2009 г. студенты СНО самостоятельно организовали и успешно провели неделю студенческой науки.

В настоящее время в целях создания условий для самореализации личности в вузе действует 63 творческих коллектива, студенческих клуба по интересам, объединяющих более 1 200 человек (камерный хор «Gaudeamus», студия сольного пения, школа эстрадного вокала, клуб бардовской песни, театральная студия «Антре», драматическая лаборатория, команды КВН, ансамбль греческого танца «Апсимон», ансамбль эстрадного танца, психологический клуб и др.). Из числа студентов ВятГГУ в 2008 г. 1271 человек ста-

ли лауреатами городских, областных, региональных, всероссийских и международных студенческих фестивалей и конкурсов («Студенческая весна», «Лидер XXI века», «Дельфийские игры», «Моя Россия», «Музыкальный кубок КВН», «Театральная весна» и др.)

Забота об укреплении здоровья студентов и развитии у них потребности в здоровом образе жизни также реализуется во внеучебной деятельности. В настоящее время в университете работают 16 спортивных секций по легкой атлетике, лыжным гонкам, ушу, шейпингу, клубным танцам, стрип-пластике, йоге, восточным танцам, степ-аэробике, две секции по волейболу (женская, юношеская), две секции по атлетической гимнастике, три секции по баскетболу. За предыдущий учебный год 440 студентов на соревнованиях различного уровня заняли призовые места и награждены соответствующими дипломами.

Ведущими формами воспитательной работы нашего вуза являются как традиционные мероприятия – конференции, фестивали, конкурсы, игры, индивидуальная работа со студентами, так и инновационные – коллективные творческие дела, дискуссионные трибуны, форумы в режимах on- и off-line, драматическая лаборатория, марафон и др.

Залогом результативной воспитательной работы в вузе и еще одним механизмом ее реализации является профессионализм преподавателей. Для своевременного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по организации воспитательной работы Центром дополнительного образования ВятГГУ проводятся соответствующие курсы.

Имеющаяся в вузе система документооборота по воспитательной деятельности позволяет объективно отслеживать проведение мероприятий и быстро находить связанную с ними необходимую информацию.

Созданная система воспитательной работы позволяет качественно и эффективно проводить научные, культурно-массовые, спортивно-оздоровительные, общественно полезные мероприятия, тематические семинары, курсы по организации воспитательной работы для преподавателей, а также организовывать индивидуальную работу со студентами. Включение в процесс обучения и воспитания студентов ВятГГУ культурного, гуманитарного, морального и просветительского начал является необходимым условием формирования интеллигентности у будущего специалиста в высшей школе.

## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.343-057.177

Э. В. Бушкова-Шиклина

### ЦЕННОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье представлен сравнительный анализ результатов эмпирического исследования ценностных ориентаций представителей двух социальных групп – менеджеров и предпринимателей. Показаны сходства и различия ценностных иерархий представителей данных групп как в целом по выборкам, так и в зависимости от ряда показателей – уровня управления, размера бизнеса, половой принадлежности респондентов.

In the article the comparative analysis of an empirical research on valuable orientations of the two social groups' representatives – managers and private business owners is presented. The similarities and differences in the valuable hierarchies of the representatives of these groups according to the extracts and the raw of indices – the level of management, the rate of business, the gender affiliation of the respondents are shown.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, ценностные иерархии, менеджеры, предприниматели.

*Keywords:* valuable orientations, valuable hierarchies, managers, private business owners.

В условиях становления и развития рыночной экономики в России все больше работ посвящено изучению особенностей социальных групп, участвующих в управлении как государственными организациями, так и частным бизнесом – менеджеров, бизнесменов, предпринимателей и т. д. В специальной литературе авторы пытаются прояснить, насколько схожи/различны позиции социальных акторов, находящихся «у руля» власти и капитала, насколько сходны их мотивационно-ценностные ориентации [1].

В литературе, как правило, позиции предпринимателя и менеджера рассматриваются как принципиально различные, отличающиеся друг от друга характером отношения к собственности (первый, как правило, управляет собственным бизнесом, второй является наемным управляющим), а также степенью инновационности и рис-

ка в профессиональной деятельности, тем самым – реализующих разные личностные и профессиональные ценности. В то же время появляется «срединное» мнение о том, что менеджер – это особый представитель управленческой профессии, который, будучи наемным работником, осуществляет, в отличие от управленца-администратора, сугубо «предпринимательскую», то есть (в данном случае) инновационную, творческую деятельность по стратегическому развитию организации [2]. В связи с этим ценности управленцев (особенно высших уровней управления в организациях) и предпринимателей в силу тождественности ряда профессиональных целей и задач во многом могут быть сходными.

В данной работе представлена попытка сравнительного анализа результатов двух эмпирических исследований: исследования ценностных ориентаций менеджеров (2006–2007 гг., основные результаты см. [3]) и ценностных ориентаций предпринимателей (2008 г.) с целью выявления общего и различного в ценностных иерархиях представителей указанных социальных слоев [4].

Для исследования ценностных ориентаций менеджеров была сформирована выборочная совокупность объемом 182 человека. Содержательно данная выборка представлена менеджерами разного (линейного, среднего, высшего) уровня управления в различных (торговых, промышленных, образовательных и др.) организациях гг. Кирова и Н. Новгорода. Так как 18% менеджеров данной выборки являются (со)владельцами указанных организаций, логично их ответы рассматривать как ответы предпринимателей (данные менеджеры не только работают по найму, но и отчасти управляют «собственной» организацией). В связи с этим была сформирована еще одна выборка, состоящая из предпринимателей. Таким образом, в исследовании использовались две равные по объему выборки – из 150 менеджеров и 150 предпринимателей гг. Кирова и Н. Новгорода и соответствующих областей.

В связи с тем, что менеджеры (особенно топ-менеджеры) и предприниматели как социальные группы являются немногочисленными и трудно доступными для исследования, формирование выборок осуществлялось методом «снежного кома» [5]. При этом в ходе исследования пропорции тех или иных групп респондентов (например, по признаку пола, уровня управления,

**БУШКОВА-ШИКЛИНА Эльвира Васильевна** – кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры философии и социологии ВятГУ  
© Бушкова-Шиклина Э. В., 2009

величины бизнеса) постоянно отслеживались и корректировались в соответствии с данными о генеральной совокупности.

Так, основная часть респондентов-менеджеров (42%) представлена руководителями линейного уровня, представителей среднего и высшего уровня в данной выборке 35 и 23% соответственно. В общем, это вполне соответствует распределению менеджеров по трем основным уровням управленческой иерархии в генеральной совокупности. Средний возраст руководителей указанных выше организаций – 35 лет (причем менеджеры-мужчины значительно моложе менеджеров-женщин (t-критерий Стьюдента,  $p = 0,03$ ); средний стаж работы в должности – 4,4 года; подавляющее большинство (96%) – имеют высшее образование.

Среди предпринимателей большая часть (52%) выборки представлена респондентами, имеющими так называемый «малый» бизнес; представителей среднего и крупного бизнеса в выборке 36% и 12% соответственно. Средний возраст данных респондентов – 33 года, причем здесь предприниматели-мужчины также значительно моложе предпринимателей-женщин – 33 и 37 лет соответственно (t-критерий Стьюдента,  $p = 0,05$ ). Основная часть (60%) «женской» выборки реализует себя в малом бизнесе, в то время как мужчины-предприниматели занимаются в основном малым и средним бизнесом (по 42%). В среднем по выборке данным видом деятельности респонденты занимаются около 5,4 лет; 45% респондентов имеют высшее образование.

Исследования проводились при помощи методики «Базовые ценности и «антиценности» [6]. Респондентам предлагался список из 38 понятий, обозначающих базовые (как терминальные, так и инструментальные) ценности, из которых предлагалось выбрать по девять наиболее предпочитаемых ими как личностями и как руководителями организации (собственного бизнеса) ценностей. Таким образом, проводился анализ иерархий профессиональных и личностных [7] ценностей менеджеров и предпринимателей, а также степени согласованности данных групп ценностей между собой.

В результате исследования были получены следующие иерархии профессиональных и личностных ценностей менеджеров и предпринимателей. Наиболее предпочитаемыми среди *личностных* ценностей менеджеров явились: «Здоровье» (106 выборов), «Порядочность» (98), «Профессионализм» (95), «Семья» (92), «Уважение к родителям» (83), «Любовь» (61), «Безопасность» (54), «Образование» (54), «Независимость» (54) и др. Наименее предпочитаемыми выступили такие личностные ценности, как «Покой» (0), «Равенство» (2), «Милосердие» (4), «Известность» (4) и др.

Среди личностных ценностей предпринимателей наиболее значимыми выступили: «Здоровье» (106 выборов), «Семья» (101), «Любовь» (81), «Безопасность» (78), «Независимость» (59), «Уважение к родителям» (59), «Порядочность» (53), «Дружба» (49), «Справедливость» (48) и т. д. Наименее значимыми оказались следующие ценности: «Могущество» (4 выбора), «Покой» (6), «Известность» (6), «Сотрудничество» (7), «Равенство» (11) и др.

В целом, сравнивая данные иерархии, можно предположить, что они во многом схожи. Математический анализ при помощи критерия U-Манна-Уитни показал, что статистически значимой разницы в указанных иерархиях личностных ценностей менеджеров и предпринимателей нет ( $p = 0,73$ ).

Среди *профессиональных* ценностей менеджеров на первых местах по предпочтительности явились: «Профессионализм» (140), «Сотрудничество» (104), «Порядочность» (100), «Внимание к людям» (92), «Развитие» (91), «Успех» (84), «Законность» (68), «Образование» (68), «Труд» (65) и др. Наименее предпочитаемыми ценностями в профессиональной сфере менеджеров выступили: «Покой» (0), «Милосердие» (0), «Надежда» (2), «Природа» (2), «Смысл жизни» (4), «Равенство» (4) и др.

Для предпринимателей наиболее важными в профессиональном плане являются ценности профессионализма (94 выбора), развития (86), успеха (85), стабильности (80), образования (67), сотрудничества (66), законности (52) и др.; наименее значимыми – удовольствия (0 выборов), природы (1), покоя (1), надежды (3) и т. д. Незначительные различия в указанных иерархиях профессиональных ценностей предпринимателей и менеджеров также не подтверждаются статистически (U-Манна-Уитни,  $p = 0,70$ ).

Дополнительная обработка полученных иерархий ценностей при помощи кластерного анализа методом связи между группами показала, что иерархии личностных и профессиональных ценностей как менеджеров, так и предпринимателей содержательно несколько различаются. Тем не менее обработка полученных распределений ценностей при помощи метода U-Манна-Уитни выявила, что между иерархиями личностных и профессиональных ценностей в целом по выборке как у менеджеров, так и предпринимателей не существует статистически значимых различий ( $p > 0,05$ ).

Практически те же результаты получаются при сравнении распределений иерархий личностных и профессиональных ценностей в группах линейных, средних и топ-менеджеров (H-Краскала-Уоллиса,  $p = 0,10$ ;  $p = 0,88$ ;  $p = 0,21$  соответственно); малых, средних и крупных предпринимателей.

лей (Н-Краскала-Уоллиса,  $p = 0,13$ ;  $p = 0,18$ ;  $p = 0,18$  соответственно). Аналогичные результаты получены при сравнении иерархий личностных и профессиональных ценностей менеджеров-мужчин ( $p = 0,52$ ) и менеджеров-женщин ( $p = 0,55$ ); предпринимателей-мужчин ( $p = 0,10$ ) и предпринимателей-женщин ( $p = 0,12$ ) методом U-Манна-Уитни.

Таким образом, можно сказать, что, с одной стороны, ценностные ориентации менеджеров и предпринимателей в зависимости от уровня управления/размера бизнеса в профессиональной и личной сферах имеют некоторые различия, связанные со спецификой данных сфер жизни; с другой стороны, отсутствие статистически достоверных различий в предпочтении тех или иных ценностей в разных сферах жизни может свидетельствовать о целостности ценностной сферы личности как менеджеров, так и предпринимателей, о проявлении личностных убеждений и установок респондентов в профессиональной среде.

В то же время иерархии ценностей (как личностных, так и профессиональных) в группах наемных менеджеров значительно изменяются в зависимости от уровня управления (U-Манна-Уитни,  $p = 0,0$ ;  $p = 0,01$ ). Более тщательный анализ динамики указанных иерархий позволяет сказать, что существенные изменения данных ценностей происходят при переходе менеджера из среднего в высший менеджмент (U-Манна-Уитни,  $p = 0,013$ ;  $p = 0,046$ ). В то же время существенной (статистически значимой) динамики иерархий как личностных, так и профессиональных ценностей предпринимателей при росте их бизнеса не наблюдается (U-Манна-Уитни,  $p = 0,64$ ;  $p = 0,47$ ). Интересно также заметить, что на всех трех уровнях управления (линейном, среднем, высшем) профессиональные ценности менеджеров и предпринимателей (мелких, средних, крупных) во многом схожи (U-Манна-Уитни,  $p = 0,10$ ;  $p = 0,88$ ;  $p = 0,20$  соответственно). Аналогичная ситуация с личностными ценностями в указанных группах. Но при переходе менеджеров на высший уровень управления их личностные (но не профессиональные!) ценности начинают значительно отличаться от личностных ценностей крупных предпринимателей (U-Манна-Уитни,  $p = 0,005$ ).

Таким образом, получается, что ценностная основа как управленческой, так и предпринимательской деятельности весьма схожа, что проявляется в ряде показателей. Тем не менее имеются некоторые различия в динамике ценностей данных социальных групп.

Итак, в результате исследования можно сделать следующие предположения.

*Во-первых*, и предприниматели, и менеджеры имеют весьма целостную ценностно-ориенти-

онную систему – ценности, «исповедуемые» в личной сфере, также успешно реализуются в профессиональной жизни. Это весьма логично, так как оба вида деятельности во многом основаны на взаимодействии с людьми, а особенности отношения менеджера (предпринимателя) к людям в частной (семейной, дружеской и т. п.) жизни во многом проявляются в деловых отношениях – отношениях с коллегами, партнерами, конкурентами. Несмотря на различия в целях личного общения и профессиональной деятельности, данные сферы способствуют созданию респондентами вокруг себя единого ценностно-ориентационного «пространства».

*Во-вторых*, профессиональные и личностные ценности и менеджеров, и предпринимателей не различаются существенно как в зависимости от пола респондентов, так и уровня управления/размера бизнеса. Как у мужчин, так и у женщин, как линейных, так и топ-менеджеров, как мелких, так и крупных предпринимателей иерархии ценностей в профессии и частной жизни во многом схожи.

*В-третьих*, карьерный рост вносит свои коррективы в восприятие действительности менеджеров – их личностные и профессиональные ценности значительно меняются при переходе в высший менеджмент. Более существенным изменениям (как ни странно!) подвергаются личностные ценности менеджеров, так как профессиональные ценности во многом остаются схожими с профессиональными ценностями предпринимателей. Такие изменения, возможно, связаны с изменением не только должностной, но и функциональной позиции менеджера – он оказывается ближе к «большой власти», «большим деньгам», часто – (со)владельцем организации. В связи с этим резко возрастает рост ответственности за стратегическое развитие организации, которая становится для него не только местом работы, но и частичной или полной собственностью.

#### Примечания

1. См.: *Бабаева А. В., Чирикова А. Е.* Бизнес-элита России: образ мышления и типы поведения // ЭКО. 1995. № 1; *Борисов Ю. А., Кудрявцев И. А.* Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 91–103; *Родинова Г. А.* Ценностные ориентации управляющих privatизированных предприятий // Социс. 1994. № 2. С. 111–114; *Решетников А. В., Шамшури В. И., Шамшурина Н. Г.* Социально-исторический портрет лидера организации // Социс. 2001. № 10. С. 58–63; *Чирикова А. Е.* Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психол. ж-л. 1998. Т. 19. № 1. С. 62–74; *Шин В. Н.* Менеджмент как профессиональное управление в рыночном обществе: мировой опыт и российская реальность: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Казань: КГУ им. Н. И. Лобачевского, 2001; *Штайльманн К.* Успех в предпри-

нимательстве зависит от личности руководителя // Проблемы теории и практики управления. 2003. № 4. С. 99–101; и др.

2. Щербина В. В. Особенности менеджмента как направления управленческой деятельности // Социс. 2001. № 10. С. 48–57.

3. Бушкова-Шиклина Э. В. Ценностные ориентации менеджеров и процесс принятия управленческих решений: корреляционные связи: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Н. Новгород, 2007. 203 с.

4. В данной работе понятие «менеджер» используется как синоним понятия «управленец».

5. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь / пер. с англ. И. Г. Ясавеева; под ред. С. А. Ерофеева. М.: Экономика, 2004.

6. Смирнов А. М. Базовые ценности и «антиценности» современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. 448 с.

7. В данном случае понятие «личностные ценности» используется для обозначения ценностей, регулирующих сферу межличностных, неделовых отношений респондентов.

УДК 338.48(075.8)

А. И. Донскова, М. В. Удальцова

## РАЗВИТИЕ СЕРВИСА В РОССИИ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

Показаны результаты и процессы развития сферы услуг в современной России под влиянием политических, экономических, социальных изменений. Анализ причинно-следственных связей позволяет охарактеризовать качественные изменения сферы услуг в связи с социально-культурными трансформациями в России, а также выявить разноплановые тенденции.

The result and process of development of service sphere in Russia nowadays influenced by political, economical and social changes are represented. The analysis of cause and effect relationships allows to characterize qualitative changes of service sphere influenced by social – cultural transformations in Russia and expose tendencies of different kinds.

*Ключевые слова:* сфера услуг, количественный анализ, качественный анализ.

*Keywords:* service sphere, quantitative analysis, qualitative analysis.

**ДОНСКОВА Людмила Ивановна** – кандидат экономических наук, доцент по кафедре сервиса и туризма Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова

**УДАЛЬЦОВА Мария Васильевна** – доктор экономических наук, профессор по кафедре социальных коммуникаций и социологии управления Новосибирского государственного университета экономики и управления

© Донскова А. И., Удальцова М. В., 2009

Сфера услуг является широкой и все более прогрессирующей областью применения общественно необходимого труда, опосредованной целями и задачами строительства демократического государства с развитой инфраструктурой в условиях рыночных отношений. Рыночные преобразования в России радикально повлияли и на сферу услуг. Появился сектор платных услуг, являющихся объектом купли-продажи, среди которых за последние годы получили развитие следующие услуги: транспортные, связи, образовательные, медицинские, туристические, гостиничные, рекламные и др. Новые виды услуг сегодня охватывают любую бизнес-деятельность: деловые, маркетинговые, консалтинговые, лизинговые, бухгалтерские, аудиторские операции, кредитно-финансовые, страховые и др. Это свидетельствует о возникновении конкуренции в сфере услуг.

На основе обобщающих статистических данных в России проанализируем количественные и качественные характеристики сферы услуг под влиянием происходящих изменений.

В настоящее время производство услуг превышает производство товаров в составе ВВП, также происходит увеличение численности занятости в сфере услуг. Однако расширение сферы услуг в переходных условиях лишь отчасти можно объяснить ее поступательным развитием, так как оно обусловлено сокращением промышленного производства более быстрыми темпами, ростом объемов и удельного веса платных услуг в традиционных «нерыночных» отраслях (образование, здравоохранение, культура и спорт), а также опережающим ростом тарифов на электроэнергию, тепло, жилищно-коммунальные услуги. К этому необходимо добавить, что увеличение численности занятых в сфере услуг было обусловлено ее значительным ростом только в трех отраслях: финансах (кредит, страхование), управлении и торговле, – а в жилищно-коммунальном хозяйстве, бытовом обслуживании, образовании практически не изменилось. Более того, рост занятости в некоторых отраслях не всегда сопровождался заметным ростом их доли в общем объеме (к примеру, рост объема услуг связи произошел практически при неизменной численности занятых) [1].

Показатели среднечеловеческого производства и потребления услуг в России до сих пор отстают от стран с развитой рыночной экономикой. К примеру, доля индивидуального потребления услуг в 2006 г. в России составила 49,1%, в то же время в США – 83%, в Великобритании и Франции – 78,5% [2].

Отличительная черта развития сервисного сектора – это привязанность к определенной территории, т. е. зависимость от размеров локаль-

ного рынка. В России это усугубляется огромной территорией, высокой степенью дисперсности расселения и размещения производства, высокими транспортными затратами, слабой мобильностью населения.

Исторически распределение производства услуг по российской территории сложилось неравномерно, например, в 2001 г. 44,9% всех услуг производилось в Центральном федеральном округе (ЦФО), из них 34,3% – в Москве [3]. В 2006 г. объем производства услуг на душу населения превышает среднероссийский показатель только в трех федеральных округах: Центральном, Северо-Западном и Дальневосточном. При этом существуют регионы, где такой показатель оказался значительно ниже среднего по стране. Например, в 2006 г. объем платных услуг на душу населения по России составил 19805 р., в то же время в Москве – 63179 р., а в Алтайском крае – всего 10997 р. [4]. К этому необходимо добавить, что потребление услуг в сельской местности по сравнению с городским населением значительно ниже. К примеру, доля услуг в сельской местности составила в 2006 г. 15,4%, тогда как в городе – 25,8%. Это можно объяснить более низкими доходами их жителей, меньшими возможностями потребления услуг, что усиливает значимость самообслуживания и самообеспечения.

Помимо неравномерного развития, обусловленного экономическими и социальными изменениями, за последние годы сфера услуг одновременно претерпела структурные изменения (рис. 1). На-

пример, в 2006 г. сохранялась самая высокая доля следующих услуг: жилищно-коммунальных (23,6%), пассажирского транспорта (21,3%), связи (18,7%). С 1998 г. возрастает объем обслуживания в образовательной сфере, в 2006 г. доля этих услуг составила 6,8%, а их объем – 189,3 млрд р. За анализируемый период доля бытовых услуг сократилась с 23% (1994 г.) до 9,9% (2006 г.), туристско-экскурсионных – с 1,5 до 1,4%, санаторно-оздоровительных – с 4,0 до 1,6%.

Что касается объема и структуры услуг, то они подвержены действию разноплановых тенденций, а именно:

- опережающее развитие транспортных услуг и связи, с одной стороны, обусловлено резким повышением требований разнообразной клиентуры к качеству, дифференциации и специализации транспортного обслуживания и услуг связи, с другой стороны, увеличивает возможности мобильности населения, а также способствует опосредованным коммуникациям;

- внедрение компьютерной техники, программного обеспечения стимулировали спрос у населения на целый ряд подобных услуг (новые способы телефонной связи, компьютерные сети, спутниковая связь и т. п.). Это свидетельствует о востребованности этих услуг населением, широким распространении и повышении информированности человека;

- перевод ряда услуг в медицинской и образовательной сферах на платную основу свидетельствует, с одной стороны, о появлении воз-

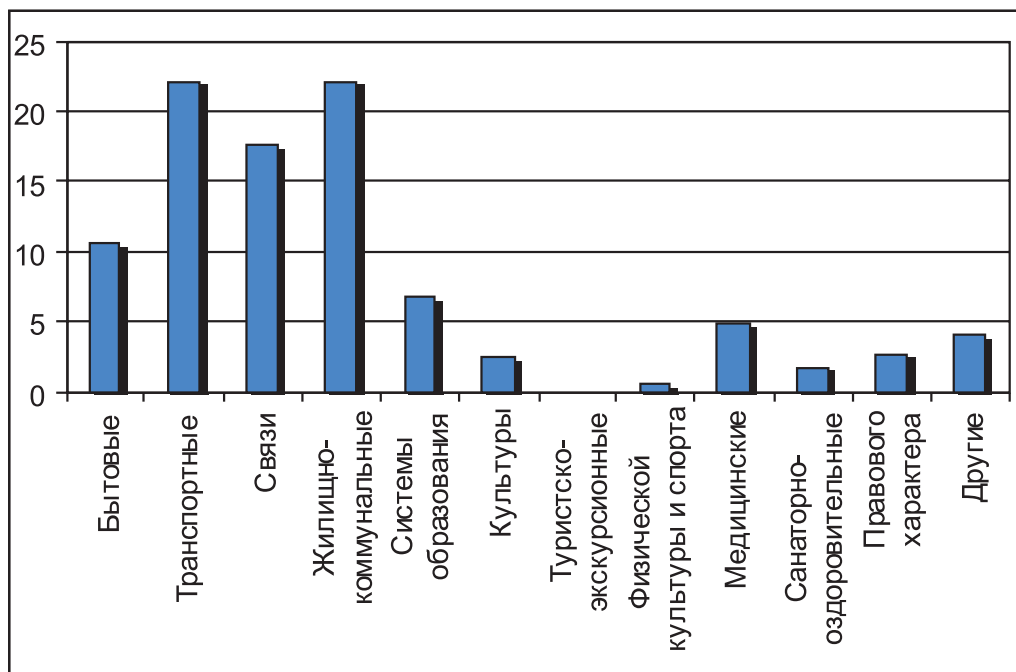


Рис. 1. Структуры платных услуг в РФ за 2006 г. (в % к итогу)



возможности потреблять за плату эти услуги, с другой стороны, о сокращении образовательной и лечебной помощи со стороны государства, что накладывает дополнительный груз на доходы населения, которые вынуждены отказывать себе во многом другом;

- высокая доля жилищно-коммунальных услуг является следствием реформы жилищно-коммунального хозяйства, которая включает переход на полную оплату обслуживания этой сферы, что приводит к снижению платежеспособности основной части населения. Следует предположить возможность появления конкуренции в жилищно-коммунальной сфере, что, возможно, приведет к повышению качества сервиса в этой сфере;

- разрушение системы оказания бытовых услуг (ремонт бытовой техники, одежды, обуви, прачечные, химчистка) свидетельствует, с одной стороны, о замещении этих услуг готовой продукцией, так как происходит непрерывное обновление, совершенствование и расширение ассортимента бытовой техники, с другой стороны, снижение уровня жизни привело к отказу некоторой группы населения от услуг прачечных, бань, химчистки и подобного, что обуславливает самообслуживание и самообеспечение;

- увеличение доли и объемов образовательных услуг, во-первых, обусловлено сокращением бюд-

жетного финансирования высшего образования и появлению платной формы обучения в государственных высших учебных заведениях, а также к интенсивному развитию частных образовательных учреждений; во-вторых, социокультурные трансформации общества в России сопровождаются увеличением мотивов получения высшего образования как одной из возможностей выбора жизненных стилей и доступа к ним.

Появление услуг правового характера в их структуре (сумма и доля которых планомерно растет) свидетельствует об их востребованности, что способствует повышению информированности населения и формированию правового поля в России. Что касается других сторон процесса развития сферы услуг в нашей стране, то по-прежнему остается невысокой доля услуг культуры (2,4%), физической культуры и спорта (0,6%), санаторно-оздоровительных услуг (1,6%), а также снижение удельного веса научно-технических услуг.

Анализ структуры расходов населения показывает, что за 2006 г. (как и в предыдущие годы) преобладают расходы на продовольственные и промышленные товары (доля их составила 39,3 и 36,5% соответственно) (рис. 2). Доля расходов на оплату услуг в общей структуре расходов составила 22,2%. В структуре расходов на услуги пре-

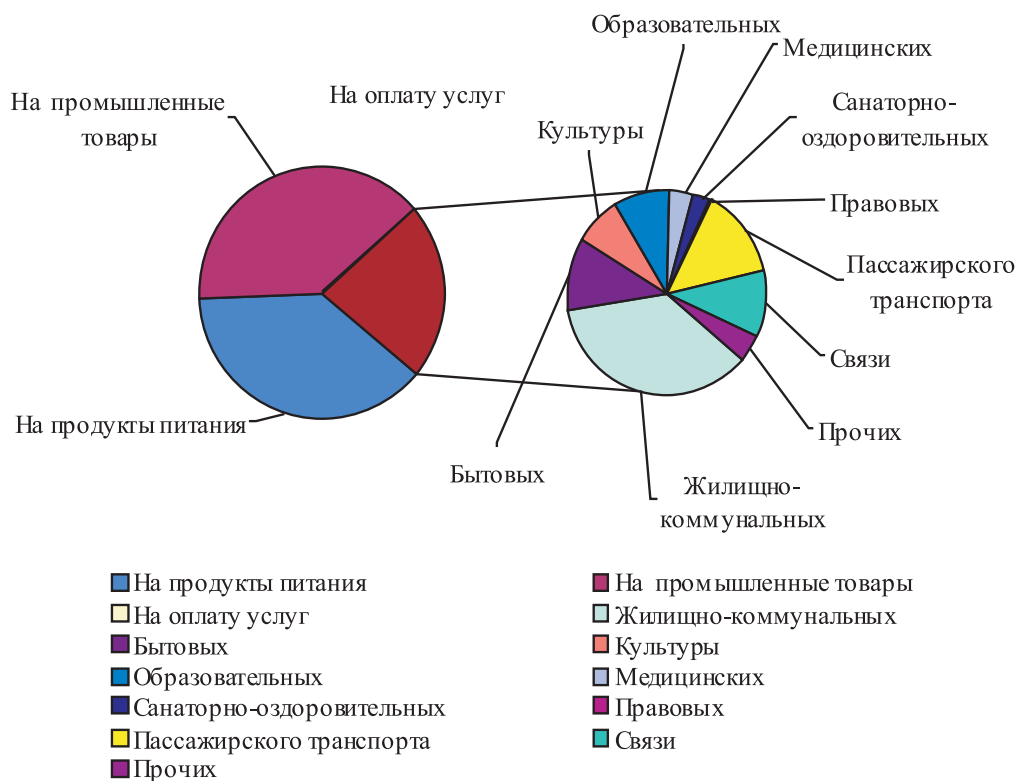


Рис. 2. Структура расходов населения в России в 2006 г.

обладают жилищно-коммунальные (7,7%), пассажирские (2,9%), связи (2,2%), бытовые (2,4%) и образовательные (2,0%) услуги. По нашему мнению, это можно объяснить следующими обстоятельствами:

- затраты на жилищно-коммунальные, транспортные и услуги связи в большей степени направлены на удовлетворение первичных потребностей населения в процессе его жизнедеятельности (они составили более половины всех расходов);

- рост расходов на образование, с одной стороны, связан с увеличением платной формы обучения в вузах, которое отразилось на расходах населения, с другой стороны, свидетельствует о высоком приоритете этих услуг в структуре расходов.

Оставшаяся часть доходов не столь большая, поэтому практически не остается средств на удовлетворение потребностей социально-культурного характера. Объем платных услуг возрастает в основном за счет жилищно-коммунальных, бытовых, услуг пассажирского транспорта, образования.

Уровень доходов влияет на потребительское поведение, причем поляризация по доходам отражается на уровне расходов на услуги и их структуре. Если население с наименьшим уровнем доходов значительную долю средств тратит на продукты питания (51,8%), на жилищно-коммунальные услуги (содержание жилья) (16,0%), то население с наибольшими доходами тратит на продукты питания 23,8%, на жилищно-коммунальные услуги – 10,1%. Для группы населения с наибольшими доходами наблюдается увеличение доли (примерно в 4 раза) на некоторые виды товаров и услуг: предметы длительного пользования, транспорт, организация отдыха, гостиницы, кафе, рестораны. К этому необходимо добавить корреляцию от суммы доходов, что в абсолютном значении существенно выше.

При этом население с высокими доходами практически тратит те же суммы на удовлетворение первичных потребностей (продукты питания, жилье), что и население с наименьшими доходами, тогда как на отдых, путешествие оно имеет возможность и тратит в несколько раз больше.

Качественные изменения в сфере услуг произошли под влиянием социально-культурных трансформаций, которые отразились на ценностных ориентациях, стиле жизни и на потребительском поведении [5].

Представители старшего поколения обычно обладают образованием и профессией, имеющими самый низкий рейтинг в рыночных условиях. В результате большинство из них оказались не востребованы обществом, т. е. они работают не

по профессии (или не работают) или живут только на пенсию, поэтому имеют невысокое материальное положение. Их раздражает реклама. В повседневном потреблении этих людей преобладают товары и услуги невысокого качества и цены.

Представители среднего поколения характеризуются в целом невысоким уровнем образования (так как в 80-е гг. высшее образование имело низкий рейтинг), поэтому заняты на работах низкой квалификации или рабочих специальностей (ремонт квартир, охрана фирм), а также предпринимательством (в основном в торговле). В структуре их потребления преобладают товары повседневного спроса, при этом дополнительные доходы они тратят на товары длительного пользования, образование детей, отдых. Для них характерно презентационное поведение.

Представители молодого поколения получили высшее образование (или два), имеют более престижную профессию (юристы, экономисты, финансисты). Усилилась стратегическая роль образования в достижении жизненного успеха, понимаемого в рыночном смысле (высокий доход, престиж, карьера), в то же время трудовые стратегии не находят массовой поддержки выпускников школ и в динамике снижаются [6]. Молодые люди стараются устроиться работать в административных органах (рассматривая это как карьеру), в крупных компаниях рыночной структуры, а также в предпринимательстве, причем в непроизводственной сфере (торговля, финансовая система, консалтинговые фирмы). В структуре потребления преобладают товары и услуги высокого качества и цены. Они предпочитают тратить деньги на развлечения, отдых, причем кратковременный, но несколько раз в году. Презентационное поведение их проявляется в посещении клубов, «тусовок», в приобретении дорогих, престижных товаров и услуг. Здесь, конечно, имеет значение влияние места жительства, так как в крупных городах, как правило, больше возможностей для получения образования и трудоустройства, чем в сельской местности.

Это создает в обществе огромный разброс ценностей, потребностей и возможностей, с которым должны считаться производители услуг, используя принципы и методы в обслуживании населения, учитывая индивидуальность человека как целостной личности в разных его аспектах.

Изменения в России не могли не отразиться в соотношении государственно-правовых механизмов и рыночных принципов сервисной деятельности. Сменили централизованную форму управления, провозгласили принцип децентрализации регулирования общественных потребностей, создания условий свободы индивидуального выбора. Отстаивается право людей самим определять свои потребности и создавать социальные механизмы

их удовлетворения. Исходя из классификации потребностей (физические, социальные, интеллектуальные), поэтапного уровня их удовлетворения, а также зависимости потребностей от системы ценностей для каждого потребителя устанавливается свой уровень удовлетворения, что обеспечивает в целом поступательное развитие потребностей и разнообразные формы и уровни потребления. Однако наше исследование показывает, что по степени удовлетворения потребностей для большинства россиян характерен минимальный уровень, который обеспечивает лишь выживание, т. е. отсутствует поступательное развитие потребностей. К примеру, используем статистические данные по показателю «как оценивает население необходимость и возможность приобретения услуг по организации отдыха» [7]. Из всех обследованных (100%) на конец 2006 г. только 2–3% собираются приобрести такие услуги в ближайшее время. Более половины населения хотели бы их получить, но не могут, их доля составила 59,9%, из них 57,5% указали причину – недостаток финансовых средств, а 2% указали иную, не финансовую причину. Оставшуюся часть (37,9%) всех опрошенных составляют люди, которые не испытывают потребности в приобретении услуг по организации отдыха. По нашему мнению, постоянная нехватка финансов отражается на их образе и стиле жизни, в которой отсутствуют потребности социально-культурного характера. У этой части населения не происходит формирования новых моделей потребления, так как отсутствует непрерывное поступательное развитие потребностей. Для них характерен особый (минимальный) стереотип потребления. Можно предположить, что если они и отдыхают, то самостоятельно, самоорганизуясь, не обращаясь к услугам фирм и организаций.

Итак, у третьей части населения не происходит непрерывного поступательного развития потребностей, поскольку неудовлетворение элементарных потребностей затрудняет формирование новых социальных и культурных потребностей и моделей потребления. В то же время сформировался высокодоходный контингент потребителей, которые предъявляют устойчивый спрос на дорогие услуги и услуги социально-культурного характера (культурные, туристические, спортивные), что обуславливает поступательное развитие их потребностей.

Таким образом, количественные и качественные изменения сферы услуг, связанные с поли-

тическими, экономическими, социальными факторами, не способствуют сервисизации общества. Изменение общего объема спроса на услуги происходит почти одновременно с его глубокой дифференциацией по регионам, группам населения в зависимости от доходов, возраста, образования, профессии, территории и жизненного стиля.

Одновременно происходят изменения в самой сервисной деятельности. С одной стороны, общая экономическая и социальная нестабильность в стране способствовала тому, что сфера сервиса переживала несколько этапов хаотизации, с другой – социально-культурные трансформации в обществе обуславливают многообразие жизненных стилей, что способствует усилению индивидуализации и персонификации, а также повышению требований относительно качества, уровня сервиса, культуры обслуживания. Производители услуг должны расширять набор услуг, совершенствовать качество, снижать цены, более полно учитывать запросы клиентуры, особое внимание уделяя культуре сервиса и культуре обслуживающей организации.

В конкурентной борьбе необходимо установить политику сбалансированного соотношения цены и качества продукции с учетом конкретного потребителя. По мнению многих специалистов, необходима интеграция усилий сферы производственной (предпринимательства) и обслуживающей деятельности, способствующая формированию среднего класса. При этом необходимо добиться более гармоничных отношений общества с окружающей средой, гуманизировать человеческие связи и взаимодействия, способствовать всестороннему развитию личности.

#### Примечания

1. *Михеева Н. Н.* Сервисный сектор в российской экономике: межотраслевой анализ // Проблемы прогнозирования. 2005. № 1. С. 72–88.
2. Россия и страны мира. 2006.: стат. сб. / Росстат. М., 2006. 366 с.
3. *Михеева Н. Н.* Указ. соч.
4. Российский статистический ежегодник, 2007: стат. сб. / Госкомстат России. М.: Б.и., 2008. 690 с.
5. *Попов М. Ю.* Социализация поколений в современной России: зарубежный опыт и социальная реальность // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 6. С. 172–183.
6. *Михеев Д.* Потребности и потребление в постсоциалистической экономике // Общество и экономика. 2004. № 4. С. 144–153.
7. Российский статистический ежегодник, 2007; Социальные трансформации в России: процессы и субъекты. М.: Едиториал УРСС, 2002. 398 с.

В. Нойзер

### СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПОСТТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ\*

В статье рассматривается особое состояние, соответствующее так называемому посттрадиционному обществу, в ходе которого в исторически короткий период происходят кардинальные структурные изменения, захватывающие экономику, традиции, правовые и моральные нормы. Показывается, что в основе этих изменений лежит сдвиг в базовых понятиях, определяющих мировосприятие общества, поле его опыта и деятельности, круг важнейших ценностей.

In the paper special condition corresponding a so-called posttraditional society during which during historically short period there are the cardinal structural changes grasping economy, traditions, legal and moral standards is considered. Shows that in a basis of these changes shift in the key concepts defining attitude of a society, a field of its experience and activity, a circle of the major values.

*Ключевые слова:* посттрадиционное и традиционное общества, ценности, базовые понятия, миропонимание, нормы, общественное согласие.

*Keywords:* posttraditional and traditional societies, values, basic concepts, view on the world, norms, public consensus.

Структурные изменения принадлежит к самым большим вызовам современного общества. Они включают смену ценностей в результате распада религиозных традиций; глобализацию экономики, при которой роль международных корпораций становится сравнимой с ролью национальных государств; формирование средств общения, стремительно изменяющих повседневную жизнь людей; социальные напряжения и этически-религиозные конфликты, создающие угрозы национальной и индивидуальной безопасности; успехи производства, высокая прибыль от которого сочетается с падением качества частной и общественной жизни; и т. п.

Эти структурные изменения означают фазу, в историческом плане подобную поздней античности или Ренессансу, а также таким явлениям, как устранение политической гегемонии церковной власти, реорганизация Европы из-за конкуренции с США, смена культурных традиций (хрис-

---

\* Перевод статьи осуществлен ассистентом кафедры иностранных языков ВятГГУ Н. Г. Уткиной, окончательная редакция выполнена профессором кафедры философии и социологии М. И. Ненашевым

---

**НОЙЗЕР Вольфганг** – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии Технического университета, г. Кайзерслаутерн, ФРГ  
© Нойзер В., 2009

тианизация вместо локальных религий, рационализм и эмпиризм вместо учения Аристотеля), переоценка этических норм, военные столкновения (вандализм, гражданские войны, терроризм).

Даже если принять, что двигателем этих изменений выступают политические и социальные потрясения, сами эти потрясения представляют лишь проявление таких общественных сдвигов, причины которых, как я укажу в дальнейшем, лежат в изменении способов понимания.

Мне представляется, что можно разработать инструменты осознания и анализа структурных сдвигов, их влияния на изменение ценностей. Это позволит адекватно реагировать на эти сдвиги и наметить дальнейший план действий.

*1. Способы понимания общества.* В современном обществе структурные перемены охватывают как экономические и технологические процессы, так и процессы изменения самой цивилизации. У них есть причина, состоящая в смене способа понимания того, как и какие экономические отношения создают общество, или какие технические отношения полезны для общества, или каким моральным правилам хочет или должно следовать общество.

Под способами понимания мы имеем в виду концептуальные отношения, которые усвоены и доведены до других людей. Эти отношения не могут быть любимыми, они должны приводить к широкому общественному согласию, так как только в таком случае они передаются другим людям.

Отдельные понятия обычно более или менее изменчивы и не требуют всеобщего согласия. Но значительная часть понятий, по меньшей мере базовые понятия, достаточно устойчива. Эти понятия изменяются в течение больших временных периодов при участии почти всех членов общества. Дело в том, что они выступают общими условиями возможности понимания мира.

Каждому изменению общества соответствует смена способа понимания мира на основе определенных понятий, а вместе с тем и действий, основанных на этом миропонимании.

Можно установить через философское исследование способ понимания мира данным обществом, изменения соответствующих понятий и их контекстов в соответствии с законами, управляющими изменениями понятий. И таким образом, можно предвидеть дальнейшее развитие этих понятий.

Поэтому предметом философского исследования являются базовые понятия данной цивилизации, смена которых влечет за собой всестороннее изменение миропонимания, ориентации в мире и оценок действия. Хотя эта смена происходит непрерывно в большие исторические промежутки времени и может быть замечена внима-

тельным наблюдателем, все же имеются исторически замечательные, относительно короткие периоды (100–150 лет), в течение которых изменяются ключевые понятия, а вместе с тем и понимание мира, что ведет к новому видению мира, а вместе с тем и к новым понятиям. Я рассматриваю эти изменения понятий в качестве *определяющих* при переходе от традиционного общества к посттрадиционному («посттрадиционное общество» не совпадает с «обществом постмодерна»). Постмодернизм есть лишь фаза развития современности, а не философски различимый тип общества. См.: Lyotard J.-F. *La condition postmoderne*, Paris, 1979. Русск. пер.: Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. Пер. с фр. Н. А. Шматко. «Институт экспериментальной социологии», М.: Изд-во «АЛЕТЕЙЯ»; СПб., 1998, прим. редактора).

Посттрадиционные общества можно определить как подвижные культурные формы, которые по мере приобретения в конечном счете стабильности снова превращаются в традиционное общество.

Сегодня мы живем в таком посттрадиционном обществе, и его изучение позволяет усмотреть возможности его развития в будущее традиционное общество.

2. *Что характеризует традиционное общество?* Общественная структурная перемена уже дважды совершалась в истории Запада в виде посттрадиционных фаз, это – поздняя античность и эпоха Возрождения. К традиционным фазам можно отнести античное и средневековое общества, а также общество Нового времени.

Традиционные общества также меняются, но таким образом, что их основное миропонимание слабо изменяется в течение небольших промежутков времени. Военные, экономические события, эпидемии могут привести традиционные общества к серьезным социальным потрясениям, тем не менее они остаются теми же самыми в своей определенности. В этом смысле они стабильны.

Стабильным можно назвать общество, в котором способ объяснения мира, вопросы, которые человек ставит перед собой по поводу мира, или знание о мире, та сумма опыта, которая лежит в основе понимания мира, а также действия индивидов и общества в целом – остаются неизменными. Потому что сохраняются базовые понятия, это в свою очередь обеспечивает то, что структура объяснения мира, опыт и действия остаются постоянными, и нет каких-либо существенных противоречий или неразрешимых действий в его объяснении. Люди воспринимают свои действия как не противоречащие их знаниям.

Таким образом, существует молчаливое согласие. По поводу некоторых изменений, в крайнем

случае, оговаривается, что они не могут быть приняты ни в коем случае. Другие изменения понимания интегрируются в существующую систему понятий. Никакое расхождение не выступает существенным в традиционном обществе по поводу оценок и ценностей.

В понимание мира входят общие ценности, нормы и их обоснование. Традиционное общество передает свою культуру новым поколениям в неизменном виде; понятия, ценности, нормы меняются медленно, и общество остается тем же самым на протяжении долгого периода времени. Эта стабильность понятий и ценностей сама по себе является ценностью традиционного общества.

Конечно, в традиционном обществе тоже происходят открытия, проводятся наблюдения и опыты, которые передаются другим поколениям. Однако, пока эти открытия и опыты не противоречат ключевым понятиям и приводят к изменению лишь отдельных понятий, традиционное общество не меняется.

Конец традиционному обществу наступает в результате ломки базовых понятий, что в свою очередь неизбежно влечет модификацию других понятий для обеспечения внутренней согласованности. Изменяются нормы. Становится невозможным придерживаться прежних понятий, ценностей и норм. Стабильность – в философском смысле – не выступает уже просто как что-то желаемое. Изменения становятся все более и более необходимыми. Дело в том, что когда происходит освоение чего-либо нового, изменяются и описательные понятия, и оценочные стандарты, и особенно понятия, напрямую зависящие от изменившихся ключевых понятий, в свою очередь тоже должны быть изменены во избежание несоответствий. Тогда единственным способом стабилизации общества является корректировка и изменение понятий и норм: готовность к переменам оказываются способом стабилизации. И тогда мы уже находимся на пути к посттрадиционному обществу.

3. *Что характеризует посттрадиционное общество?* Это культурная форма, которая в течение 100–150 лет полностью меняет представление о мире, включая все области бытия. Перестают быть значимыми прежние способы объяснения, сохраняется лишь то, что могло бы объяснить пока необъясненное.

Таким образом, новая система объяснения мира, соответствующая будущему традиционному обществу, подготавливается в рамках посттрадиционного общества, и этот период включает переход от зарождающейся до полностью сформированной новой системы мирообъяснения. Формирование этой новой системы, таким образом, является задачей посттрадиционного обще-

ства, которое приводит прежнюю несоответствующую систему объяснения наличного опыта к новому стабильному состоянию, т. е. к новой системе.

В период посттрадиционного общества ни одно объяснение не принимается как окончательное, хотя имеется много общего между опытом и его объяснением, можно сказать, что они идут рядом. Поэтому существует большая терпимость между необходимыми и прежними концепциями. Они идут параллельно при лишь малой доле согласия по общим действующим ценностям и нормам. Если это согласие есть, то лишь в рамках социологически незначимой узкой группы. И это согласие существует по небольшому числу вопросов. Для остальных объяснений и норм отдельных членов посттрадиционного общества характерна непоследовательность. Понятия и объяснения постоянно изменяются. Строящаяся система может обновляться в течение всего своего развития при быстрой смене ценностей.

Традиции знания и образования больше не передаются новым поколениям в том же самом виде, наоборот, они могут превращаться в разные, взаимоисключающие программы при жизни одного и того же поколения. И вот когда посттрадиционное общество приводит в конце концов к формированию непротиворечивых и приемлемых для всех кругов общества понятиям, общество становится снова традиционным, отличающимся, однако, коренным образом от того состояния, от которого стартовало посттрадиционное общество.

4. *Что вызывает перемены?* Культура общества зависит от опыта, теоретическое объяснение которого и вместе с этим последующие действия взаимосвязаны.

В обычной жизни, так же как и в науках, гуманитарных и естественных, в основе лежит определенное отношение опыта, объяснений и действий, которые выступают не по отдельности, а взаимосвязанно. В деятельности мы приобретаем опыт лишь потому, что прямо или косвенно ищем объяснение, лежащее в основе этого опыта. Однако опыт предшествует также каждому нашему действию, так как мы можем ожидать из нашего прежнего опыта и их теоретического объяснения, что они вызовут в будущем определенный, именно этот, результат.

Теоретические объяснения должны предшествовать каждому действию, чтобы мы могли понимать результат действия именно как результат нашего действия и вместе с тем как основу и инструмент прогноза для следующих действий.

Таким образом, непротиворечивое сочетание понятий, действий и опыта имеет фундаментальное значение для человеческого существования. Мы почти всегда ведем себя именно так, а не

иначе, потому что привыкли поступать именно так в подобных ситуациях. Мы можем это поведение объяснить в соответствии с прежними концепциями, которые у нас есть, а также прежним опытом, который у нас имеется и который объясняет согласованность наших действий. Взаимосвязь отдельных последовательных элементов наших знаний обеспечивается единством пространства опыта, действий и структурой теорий обобщающих понятий.

Хотя, конечно, люди вносят что-то свое в свои действия, соответственно изменяя их. Это происходит, когда пространство опыта расширяется, и мы не можем его объяснить на уже имеющейся основе. Тогда мы ищем объяснения для возможного прогнозирования своих будущих действий на основе этого нового опыта. Допустим, что наш опыт увеличивается. Вначале мы выясняем, нет ли объяснения данных действий у других людей. Если этих объяснений не находим, то ищем новое объяснение или новое понятие. Если наш новый опыт представляет интерес для культуры данного общества, тогда мы можем ожидать, что соответствующие изменения в объяснениях или новые понятия будут восприняты обществом и тем самым будут социализированы. «Общество» восприняло новое. Это может касаться всех сфер культуры и начаться во всех из них. Эти изменения касаются всеобщего понимания традиционного общества. И эта перемена войдет в повседневное понимание в традиционном обществе.

В понятии можно различать, во-первых, явный смысл, во-вторых, подразумеваемые (скрытые) значения и, в-третьих, ценность, которую представляет данное понятие для объяснения возможного действия. Эти три аспекта мы удерживаем в нашем мышлении, когда следуем в наших поступках схеме, на которой основываются понятия. Эти понятия позволяют ограниченные изменения в рамках неявного значения (контекст, оттенки). Вместе с изменением пространства опыта должны изменяться действия и их значения. Это изменение опыта, практической деятельности и пространства идей в повседневном понимании происходит в традиционном обществе на протяжении многих веков, для того чтобы появилось что-то действительно новое.

Только когда совершаемый опыт в принципе не объясняется существующими понятиями и действия приобретают непредсказуемые последствия, тогда возникает необходимость менять базовые понятия и основные концепции объяснения. А это может привести к тому, что нужно менять почти все остальные понятия. Многое из того, что было ранее, новыми понятиями не объяснимо, но это плюс, так как этот прежний опыт человек больше не хочет объяснять. Прост-

ранство опыта и действий полностью изменено. Это стремительное изменение концепций и ценностей приводит к множественному поиску объяснений, но последовательность и связь действия и опыта не могут продолжаться долго. Фаза, в которой происходят стремительные изменения, – фаза посттрадиционного общества. Она начинается с увеличения скорости изменения в непроблематичном пространстве опыта действия и их системы объяснений, понятий. Посттрадиционный этап заканчивается новым согласованным и последовательным набором опыта, деятельности и понятий. Она ведет к новому традиционному обществу, не существовавшему ранее.

5. *Что происходит с ценностями в посттрадиционном обществе?* Наш главный инструмент описания структурного изменения с философской точки зрения в посттрадиционном обществе – это понятие, которое концентрирует в себе систему опыта, действий и объяснения. На нем основываются наши знания, и из него следует наше действие, которое в свою очередь основывается на нашем прежнем знании и действии. С нашим действием мы непосредственно связываем оценку, которая или уже связана, или которую мы хотим связать с возможным и прогнозируемым действием в рефлексии. При определенных обстоятельствах нам становится ясно, совершать действие или нет. При других обстоятельствах, это нам становится очевидным только после долгой и тщательной рефлексии или коммуникации. Как при непосредственной, так и при косвенной адаптации оценок действий или их последствий мы соединяем ценности со схемами, которые управляют нашим действием. С отдельными понятиями, на которых основаны схемы, мы соединяем ценностные стандарты.

Даже если мы повышаем свои нравственные мерки на основе этических убеждений, это может произойти только потому, что эти мерки в контексте нашего миропонимания крепко связаны со схемами. Они являются частью наших понятий, которые объясняют наше пространство опыта и управляют нашим действием. С понятием мы связываем эксплицитное (явное) содержание значения, которое подчеркивает соотносительность с материальным референтом, и имплицитное (неявное) содержание значения, которое указывает, какие контексты с эксплицитным содержанием значения имеются или могут иметься в виду. Контекст говорит об абстрактной истории понятия, поскольку при понятиях сначала имеются в виду ближайшие по времени взаимосвязи действия, и только потом учитывается история применения этих взаимосвязей, причем понятие может абстрагироваться от изначальных контекстов. Ценностный аспект может быть привязан к

изначальным или к позднейшим контекстам, также он может быть привязан к эксплицитному или имплицитному содержанию значения; он может быть в определенном смысле изменяемым или неизменным. В любом случае все понятия привязаны эмотивно через эту ценность.

Чем сильнее понятие привязано к эксплицитному содержанию значения, тем это понятие менее изменчиво и тем глубже могут оказаться последствия изменения этого понятия, эксплицитное содержание значения которого непосредственно связано с оценкой, – для общей картины общества.

В обществе, понимаемом как традиционное, ценности в большей степени представляются несомненными и связаны с более или менее однозначным содержанием значения. Ценностные сдвиги происходят редко. Этические нормы, на которые ориентируются наши нравственные мерки, т. е. наши правила для наших действий, прочно связаны со схемами. Посттрадиционное общество характеризуется тем, что изменение содержания значения и ценностей происходит не в больших временных рамках, как в традиционном обществе, а с точки зрения исторических масштабов мгновенно, то есть так быстро, что долгая действительность ценностей и содержания значения понятий не переживается.

В условиях, когда ценности изменяются быстро, никто не может считать их действующими и обязательными. Но так как никто не может что-либо воспринимать и действовать без ценностного отношения, а с другой стороны, отсутствует общественный консенсус, то устанавливаются индивидуальные заменители понятийных критериев ценности. Это влечет за собой часто и социальные изменения в обществе.

Так как в посттрадиционном обществе динамика и изменение становятся сами по себе ценностью, то и изменение ценностей начинает рассматриваться как ценность; нарушение табу становится нормой. Культура, которая прежде была носителем объяснения на основе консенсуса, делает осознанным значимость еще существующих, хотя и больше некогерентных ценностей, и подвергает их эксплицитной рефлексии. Это можно наглядно наблюдать сегодня в киноиндустрии и литературе. Технические и естественнонаучные новшества, которые происходят также с изменением понятий в посттрадиционном обществе, имеют дополнительно следствием то, что установление ценности консолидируются с новыми понятиями изменившегося пространства опыта. Использование акцентированных этических норм ведет к проблемам, что мы сегодня и наблюдаем, например, в медицине, в био- и генной технологии.

6. *Какие задачи вытекают для этики?* Этика – научная дисциплина, которая предоставляет инструментарий, дающий обществу рациональные нравственные критерии. Этика развивает содержание норм, организует эти нормы и определяет связи между ними. Этика пересматривает и определяет содержание норм. Писанные и неписанные законы (право и мораль) должны быть обговорены с точки зрения их применения для совершения действий. Связи между нормами в сфере обычаев, нравственности и морали, с одной стороны, и права – с другой, в позднем или ранних традиционных обществах совпадали во всем и обговаривались заново. Там, где этого не было, проделывалась корректировка, для того чтобы интуитивно подразумеваемый смысл совпадал с моралью. Научная дисциплина, которая в традиционном обществе показывает и обеспечивает это соответствие религиозных и мировоззренческих норм, и есть этика. Таким образом, ее роль ограничена изучением соответствия стандартам. В основном эти согласованные нормы не создаются сознательно, иначе они всегда четко бы представлялись. В традиционном обществе они выступают как неизменные и несомненные.

В посттрадиционном обществе чаще всего отсутствуют сами нормы. Требование этики в посттрадиционном обществе заключается в том, что изменение ценностей, нарушение норм, запретов превращается в некую ценность (псевдоценность) и, пожалуй, порой приобретает значимость, если этому удастся дать объяснение. Таким образом, в посттрадиционном обществе этика наряду с проверкой когерентности норм относительно писанных и неписанных законов ставит задачу разрабатывать их и давать им объяснение.

В области экономики в посттрадиционном обществе возникает проблема одновременного сосуществования различных хозяйственных укладов и способов производства. Требуется непрерывное, в течение всей жизни образование, чтобы оказаться способным справиться с изменением научно-технических, организационных, коммуникативных норм. Современные же дискуссии по поводу глобализации, места экономики и стандартов социального страхования следует воспринимать в качестве «процессов понимания общества» в контексте ценностных отношений. В этом качестве эти процессы понимания оказываются предметом исследований этики.

При всей перемене норм эти процессы понимания даже в пределах философски обоснованных рамок понятия, согласно нашему подходу, остаются рационально зафиксированными. Поэтому экономическая этика предлагает шанс: предприятие способно – при всей изменяющейся в обществе ситуации и при отсутствии стандарта общего консенсуса – достигать стабиль-

ности в том, что касается ответственности отдельных лиц и коллективных действий, своей собственной системы ценностей в посттрадиционном обществе, и гарантировать эту стабильность своим партнерам.

Эта система ценностей должна выполнять ряд непростых условий: ожидаемые изменения должны быть так прогнозируемы, чтобы система ценностей не устарела к моменту, когда приходят к какой-то договоренности (заключают контракты). В то же время она должна быть обязательной. Так как к согласию относительно ценностей в посттрадиционном обществе прийти нелегко, необходимо участие всех заинтересованных сторон в выработке надежных ценностей, которые на первый взгляд таковыми не являются. Необходимо их соответствие национальным и международным правовым системам, а также области действия их конкурентов.

Для достижения всего этого философия и разрабатывает соответствующий методологический инструментарий.

УДК 612.089

*А. Е. Михайлов*

#### **РАЗВИТИЕ БИМЕДИЦИНЫ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ В ПОНИМАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ**

В статье анализируются некоторые тенденции влияния развивающегося биомедицинского знания на традиционные морально-правовые ценности и оценки. Рассматриваются новые возможности изменения природы человека и его поведения. Раскрывается аксиологическая проблематика, обусловленная вмешательством в процессы, которые раньше были вне контроля и управления.

The article analyzes some tendencies of influence of the developing biomedical knowledge on traditional moral and legal values and evaluation. Axiological problems caused by new possibilities of modification of nature were studied. The above changes of human nature result from influence of processes which were previously considered to be out of human control and management.

*Ключевые слова:* биотехнологическая революция, будущее, человеческая природа, развитие, ценность.

*Keywords:* biotechnological revolution, future, Human nature, development, value.

Возможности формирующихся в настоящее время биомедицинских технологий активизировали исследовательский интерес к природе чело-

---

**МИХАЙЛОВ Андрей Евгеньевич** – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных наук Кировской государственной медицинской академии  
© Михайлов А. Е., 2009



века, в которой все новые области из «царства необходимости» переходят в «царство свободы». В условиях расширения игрового пространства нашей свободы пересматриваются уже сложившиеся представления о человеческой природе, ставятся вопросы о ее жесткости и пластичности, инвариантности и пределах изменчивости, ближайших и отдаленных последствиях возможной модификации, методологических и этико-правовых основаниях ее исследования и преобразования. «Человек сегодня, – пишет В. А. Лекторский, – действительно, самая важная и острая проблема, начиная с вопроса о том, что же такое человек, в чем его природа (как сейчас ясно, мы до сих пор плохо это знаем), какая грань отделяет его от “не человека”, и кончая вопросом о том, нужно ли защищать и спасать человека, а если нужно, то можно ли, а если можно, то что для этого следует сделать. Проблематика человека с новой, нередко необычной стороны становится центральной для многих дисциплин, начиная с философии, включая психологию и социологию, и кончая генетикой. При этом обсуждение данной проблемы в современном контексте возможно только при условии интеграции усилий разных научных дисциплин» [1].

Исходной для учений о человеке в древней философии стала мифологическая идея параллелизма Вселенной и человека. В учениях античных философов мифологические сюжеты, основанные на этой идее, приобрели рационалистические черты. Аргументация с использованием аналогии между макрокосмосом и человеком (микрокосмосом) могла выстраиваться в противоположных направлениях. Если Демокрит рассматривал человека через его подобие макрокосмосу, то рассуждения Анаксагора и Платона были направлены от микрокосмоса к макрокосмосу. Протагор, исходя из положения «человек есть мера всех вещей», утверждал в качестве необходимой основы совместной жизни людей не законы космоса, а законы человеческой природы. При этом самопознание становится необходимым условием не только познания и преобразования мира, но и развития самого человека.

Начиная с античности среди традиционных тем в историческом развитии учения о человеке выделяется проблематика соотношения души и тела. В религиозных и философских учениях трактовка природы человека определяется комбинациями разнородных начал души и тела через их противопоставление или гармонизацию. В настоящее время особую актуальность приобретает осмысление происходящих изменений антропологии души и тела в связи с возрастанием опасности новейших способов ее вульгаризации на основе компьютерно-информационных и биомедицинских технологических инноваций.

Эффекты создаваемых в информационном мире постоянно обновляющихся форм виртуальной реальности изменяют условия существования человека, смещая приоритеты в системе его мировоззренческих ценностей, установок и убеждений. Анализируя постмодернистскую идеологию постчеловеческой информационной реальности, В. А. Кутырев отмечает, что «часть человечества практически готова и соглашается стать материалом для пост(не)человеческого разума или вообще раствориться в иной субстанции. Соглашается утратить идентичность Homo sapiens, перестав считать свое существование самоценным и уникальным. Хочет из цели превратиться в средство. На древе человеческого рода, от его корневища пустился побег, “пасынок”. Формируется отряд, готовый к тому, чтобы не реальность преобразовывать, приспособлявая ее к себе, как это делалось, покуда она была естественной, а преобразовываться самим, приспособляваясь к реальности, когда она стала искусственной. Новая реальность больше не хочет принимать нас такими, какие мы есть. Отторгает. Человека “не хватает”: емкости его мозга, пластичности тела, или он полон лишнего: органов, чувств, живых мыслей. Что-то надо убрать, что-то добавить. Короче говоря, его надо улучшить – генетически, технически, информационно» [2].

В последние годы в прогностических сценариях возрастает значимость новых биомедицинских знаний и технологий, когда через призму последствий инноваций в этой области и рассматривается будущее человечества. Перед человечеством, открывающим и реализующим новые возможности современных достижений биомедицины, встает необходимость переосмысления в соответствии с ними традиционных ориентиров и ценностей в области духовной культуры и нравственности. Выявление отдаленных и непреднамеренных последствий технологических инноваций в области биомедицины позволяет осознать кардинальность и масштабность как происходящей, так и грядущей переоценки ценностей. Новые знания о природе человека и открывающиеся возможности ее преобразования создают в современном мире ситуацию, приобретающую беспрецедентный характер, о чем свидетельствует набирающее силу международное и междисциплинарное движение трансгуманизма, выступающее как альтернатива биоконсервативной традиции в антропологии.

Изменения в представлениях о биологических основах человеческой природы заставляют заново переосмысливать взаимодействие биологических и социокультурных факторов в жизни человека. В 2000 г. был расшифрован геном человека, но сама по себе идентификация в геноме последовательности из 35–40 тысяч генов еще не дает

глубокого понимания механизмов их функционирования. По признанию самих биологов, ситуация, когда они понимали то, что знали, сменилась другой: сегодня объем их знаний несоизмеримо превосходит уровень понимания, освоения этих знаний. На такое радикальное изменение указывает академик Л. Л. Киселев: «Теперь мы знаем чудовищное количество фактов, владеем обширнейшими знаниями, но понимаем малую толику всего этого» [3].

Различия в геномах человека и шимпанзе ничтожны. Но, по-видимому, превосходство генома человека в том, что он «через механизм отбора генов и выбора разных значащих участков, предоставляет организму более богатый набор белков и обеспечивает большее количество более сложных функций, допустим психических, которые, пожалуй, самые сложные. На уровне генов разницы почти нет, но на следующем уровне, где гены реализуют себя через образование соответствующих белковых структур, у человека может возникнуть большее разнообразие, чем у мыши или шимпанзе» [4]. Современные исследования направлены на раскрытие генетических кодирующих белков, из которых образуются необходимые для клеток сложнейшие формы, и на более глубокое интегративное понимание процессов, определяющих на биохимическом уровне развитие тканей, органов и человека как целостного организма.

В настоящее время достигнут значительный прогресс в раскрытии причинно-следственных цепочек ряда генетических заболеваний (муковисцидоз, серповидно-клеточная анемия, хорей Гентингтона и др.), когда патология прослеживается до неверной аллели, кодирующей последовательности в одном гене. Однако большинство заболеваний многофакториальны, поскольку вызываются нарушением тех или иных функций множества взаимодействующих генов. Это затрудняет изучение и лечение такого рода болезней. Но еще большую трудность составляет понимание генетической детерминации специфических для человека свойств, психоэмоциональных состояний и типов поведения, таких, как интеллект, любовь, счастье, альтруизм, агрессия и другие.

Практическое применение и технологизация новых биомедицинских знаний требует специальных исследований по выявлению и дифференциации возможных непреднамеренных последствий в различных сферах жизни человека и общества. Предметом споров становятся институциональное применение геномного тестирования и субъективное использование результатов предиктивной (прогнозирующей отклонения в развитии) генодиагностики. Генодиагностика, хотя и является на сегодня наиболее развитой областью исследований в геномике человека, но, как отмеча-

ет Б. Г. Юдин, «несет с собой разнообразные риски, затрагивающие права и достоинство человека, риски дискриминации и стигматизации индивидов или популяций. Кроме того, развитие генодиагностики нередко опережает технологические возможности ассимиляции ее достижений. А это создает специфический риск – риск обнаружения дефектов, заболеваний и предрасположенностей, которые не поддаются лечению. Проблемы, касающиеся того, следует ли получать такую информацию и что с нею делать, еще ждут своего решения» [5].

Широко используемая сегодня пренатальная диагностика дает возможность осознанного выбора для женщин при решении дилеммы: роды или аборт? В Китае это привело к тому, что в новом поколении его граждан резко возросла половая диспропорция, поскольку среди новорожденных численность мальчиков значительно превысила число девочек. Последствия такого изменения в демографическом поведении в перспективе скажутся на проблемах в социальной, экономической, политической сферах и даже на криминогенных факторах.

Влияние развивающегося медицинского знания на изменение ценностей и оценок иллюстрирует складывающаяся в последние два десятилетия легализация гомосексуализма. И. В. Силуанова выделяет в европейской культуре три стадии изменения отношения к гомосексуализму. «На первой он воспринимался как вид извращения; на второй, в результате медиализации проблемы, как болезнь; и на третьей, современной, как норма. Причем одним из способов перехода со второй стадии на третью является отрицание норм и ценностей традиционной морали. Действительно, отказ от традиционной морали, если не излечивает, то превращает многие виды сексуальной патологии, в том числе и гомосексуализм, в норму» [6]. Онтологическим основанием такой переоценки стали медицинские данные о детерминации гомосексуализма наследственностью, церебральными поражениями, эндокринными нарушениями и другими аномалиями. Квалификация гомосексуализма как болезни ведет к исключению законодательно закрепленного его преследования, поскольку это будет свидетельством «медицинской безграмотности общества».

Но в англо-американской культуре преобладающей стала оценка гомосексуализма не как болезни, а как одной из норм в вариациях сексуального поведения. При этом вместо терапии предлагается отказ от норм и ценностей традиционной морали, констатирующих противоестественность гомосексуализма. Десятый Пересмотр Международной классификации болезней, вступивший в силу в январе 1993 г., исключил гомосексуализм из категории «болезни» и определил его как «сек-

суальную ориентацию», которая не может рассматриваться даже в качестве расстройства.

Если раньше медики квалифицировали гомосексуализм «как наиболее распространенное половое извращение», а Уголовный кодекс РФ относил его к «преступлениям против жизни, здоровья и достоинства личности», то принятая в апреле 1993 г. новая редакция статьи 121 исключала уголовную ответственность за мужеложство. В новом Уголовном кодексе РФ, вступившем в силу с 1 января 1997 г., статья 131 предусматривала уголовную ответственность только за насильственные действия сексуального характера. В ныне действующем УК РФ ответственность за насильственные действия сексуального характера предусматривает статья 132, а за понуждения к действиям сексуального характера – статья 133. При этом теоретической основой является трактовка половой свободы и половой неприкосновенности как части свободы и неприкосновенности человека в обществе. А отсюда следует, что «государство не вмешивается в вопрос о том, как и с кем его граждане решают вопросы удовлетворения сексуальных потребностей. Вместе с тем государство защищает право граждан на половую свободу и половую неприкосновенность личности, устанавливая уголовную ответственность за применение насилия в этой сфере, а также защищает подростков от сексуальных посягательств» (см. комментарий к статье 131).

Впечатляющие достижения и открывающиеся перспективы в биомедицинских науках характеризуются как биотехнологическая революция, которая заставляет радикально пересматривать взгляды на будущее всего человечества. Ф. Фукуяма в книге «Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции» отказался от своей прежней идеи «конца истории» и говорит о возобновлении истории, основываясь на успехах современной биотехнологической революции и вызовах, которые она ставит перед человеческой цивилизацией. История не может закончиться, пока развивается наука, и будущее человечества уже не представляется ему таким predetermined, как это было после крушения Советского Союза и соцсистемы. Напротив, оно оказывается открытым и зависящим от принимаемых нами решений и действий. Беспрецедентные возможности глубокого изменения природы человека открывают альтернативные человеческому варианты «постчеловеческого» будущего. Сценарии с реализацией некоторых из тенденций такого развития событий в описании Фукуямы выглядят довольно пессимистично.

Возможности глубокой и радикальной модификации человека и его поведения открываются не только в процессе развития естествознания, прежде всего в биологии, но и в других изучаю-

щих человека и общество разделах науки (гуманитарных, социально-исторических). Науки, которые В. Дильтей охарактеризовал как понимающие, сегодня все более воспринимаются как науки технологические, позволяющие влиять на принимаемые человеком решения и его действия. Э. Фромм отмечал, что «чрезвычайно важно провести грань между психологией, подразумевающей благополучие человека и сделавшей его своей целью, и психологией, изучающей человека как объект с целью сделать его еще более пригодным для технологического общества» [7]. Современная наука выходит на совершенно новый уровень познания не только биологии человека, но и его психики, социокультурных оснований человеческого существования в мире.

Для выяснения, оценки и решения такого рода проблем особенно важным является привлечение средств гуманитарной и философской экспертизы. Юрген Хабермас в своей книге «Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгенике?» пишет: «Изначальный философский вопрос о «правильности жизни» сегодня, по-видимому, обновляется в своей антропологической всеобщности. Новые технологии вынуждают нас вести публичный дискурс о правильном понимании культурной формы жизни как таковой. И у философов больше нет никаких благовидных предлогов отдавать предмет этой дискуссии на откуп представителям биологических наук и вдохновенных научной фантастикой инженеров» [8]. Переосмысление проблематики природы человека в контексте новых научных знаний не может ограничиваться рамками тех наук, где эти знания получены, а выходит в сферы морали, искусства, религии, философии, политического и правового сознания общества от обыденного уровня до концептуального.

В осмыслении природы человека выявляются теоретико-методологические основания не только логико-гносеологических процедур, но и морально-правовых аспектов получения нового знания в различных науках, интегрирующихся в данной области исследований, и, что особенно важно, практического применения этого знания в медицине. Поскольку речь идет не просто о познании человеческой природы, когда знание самоценно, но и о возможностях использования полученного знания для разного рода воздействий на человека, то естественно поставить вопрос о целях и ценностях, лежащих в основе такого использования. На передний план в открывающихся возможностях манипулирования человеческой природой выходит поиск критериев в оценках для различения воздействий, лежащих по ту сторону допустимого.

В современной литературе по биоэтике такая граница проводится с использованием терминов

«терапия» и «улучшение» (enhancement). Предполагается, что терапия в той или иной степени восстанавливает утраченную или поврежденную целостность человека, в то время как улучшение изменяет целое. Терапевтические воздействия направлены лишь на восстановление, а не на изменение природы человека. В основе такого подхода лежит представление о неизменности человеческой природы как некоторого целого при всех индивидуальных различиях, а за бесконечным многообразием изменений, совершающихся в природе вообще, обнаруживается лишь вечно повторяющееся круговращение, либо эволюционные изменения в ней настолько незначительны в масштабе жизни одного или нескольких поколений, что ими можно пренебречь.

Возникновение нового, утверждал Гегель, наиболее очевидно проявляется в изменениях, совершающихся в духовной сфере, что и позволяет обнаружить в человеке иное определение, чем в чисто естественных вещах. Именно человеку присуща действительная способность к изменению, и причем к лучшему, то есть стремление к усовершенствованию. Но, как считал Гегель, «способность к усовершенствованию является чем-то почти настолько же не поддающимся определению, как изменяемость вообще; она бесцельна, и для изменения нет масштаба: лучшее, более совершенное, к которому она должна клониться, является чем-то совершенно неопределенным» [9].

Оправданность терапевтических воздействий, восстанавливающих природу человека, обычно не вызывает сомнений, тогда как относительно ее усовершенствования разногласий гораздо больше. Критерии их практического разграничения далеко не всегда очевидны. Если почти любой вид терапии можно понимать как улучшение, то не всякое улучшение имеет терапевтический смысл. Кроме того, те же самые действия и средства в зависимости от реализуемых целей в одних случаях могут быть терапевтическими, а в других – направленными на улучшение. Различение терапии и улучшения зависит также от смысла, вкладываемого в понятие «здоровье», и отсутствие строгого стандарта затрудняет решение этой задачи.

В давнем споре о ведущей роли во взаимодействии биологической природы (наследственности) и социальных факторов в формировании человеческих качеств колебания предпочтений связаны с выбором приоритетов в оценке результатов исследований в различных областях науки и социальных преобразований. В последние годы достижения молекулярной генетики человека усилили ожидания скорых успехов в результате применения биотехнологий. Однако ожидания и надежды, связанные с открывающимися возможностями в решении проблем по многим направлениям

медицины, могут заслонять от нас риски и угрозы, сопровождающие научные достижения. «Наука часто обманывается в своих благих намерениях, и поэтому мы не должны рисковать оказаться неподготовленными к геной инженерии подобно тому, как это было при ядерном взрыве в Хиросиме. Лучше иметь принципы, охватывающие вообще без принципов в ситуации, которая неожиданно сваливается на нас» [10].

В предвосхищении подобного рода ситуаций рассматриваются и такие жутковатые сценарии, как «генетический коммуитаризм», в соответствии с которым совершенствование человеческого вида будет осуществляться по различным субкультурным направлениям. При этом проблематичным станет признание единых общечеловеческих моральных ценностей, поскольку то, что задает такую моральную общность и является ее естественной основой – единство человеческой природы, может быть разрушено с применением геной инженерии. «Мы не вправе более полагать, что у человеческой природы существует только один преемник. Нам следует учитывать возможность, что в какой-то момент в будущем группы человеческих существ, используя геноую технологию, смогут идти разными путями развития. Если это произойдет, то возникнут различные группы существ, каждая из которых будет обладать своей собственной «природой» и иметь связь с другими только через общего предка (человеческой расы) подобно тому, как теперь существуют многие виды животных, возникших от общих предков путем случайных мутаций и естественного отбора» [11]. Существующее индивидуальное, этнокультурное, религиозно-конфессиональное разнообразие может быть усилено видовой дивергенцией с применением геной технологии. Отдаленные последствия внедрения новейших биотехнологий оказываются трудно предсказуемыми, и опасения, которые они вызывают, приводят к формулировке запретов в этических и правовых документах, регламентирующих различные направления биомедицинской деятельности.

Провозглашенная в Ницце «Хартия основных прав Европейского союза» в статье 3 содержит «запрет на евгеническую практику, особенно на те ее разновидности, которые имеют своей целью селекцию человеческих личностей», а также «запрет репродуктивного клонирования человека». Однако обращение к истории медицины приводит к весьма скептической оценке такой запретительно-морализаторской позиции. «Начиная с вакцинации и с первых операций на сердце и мозге, затем по поводу трансплантации органов и создания искусственных органов человека и вплоть до внедрения геной терапии всегда велись дискуссии о том, а не достигнут ли уже тот

предел, где даже медицинские цели уже не могут оправдывать технизацию человека. Но ни одна из этих дискуссий не остановила развитие техники» [12]. Может ли исторический опыт в той или иной форме экстраполироваться на новые ситуации, с которыми впервые сталкивается человечество? В решении возникающих проблем современности с ростом их нетривиальности сокращается возможность опоры на прошлый опыт и традиции.

Весьма скептично относился к возможности использования исторического опыта Гегель. Во введении к своим лекциям по философии истории он писал: «Опыт и история учат нас, что народы и правительства никогда ничему не научились из истории и не действовали согласно поучениям, которые можно было бы извлечь из нее. В каждую эпоху открываются такие обстоятельства, каждая эпоха является настолько индивидуальным состоянием, что в эту эпоху необходимо и возможно принимать такие решения, которые вытекают из самого состояния. В суматохе мировых событий не помогает общий принцип или воспоминание о сходных обстоятельствах, потому что бледное воспоминание прошлого не имеет никакой силы по сравнению с жизненностью и свободой настоящего» [13]. Эта оценка требует сегодня переосмысления. Уникальность (неповторимость) конкретных условий исторической эпохи для поколений или жизненной ситуации для отдельного человека до сих пор еще не исключала сохранения на планете пригодной для человеческого существования среды и естественной основы самого человека как биологического вида.

Полагаясь на «бесконечную мощь» разума как субстанции, Гегель утверждал, что «разум не настолько бессилен, чтобы ограничиваться идеалом, долженствованием и существовать как нечто особенное лишь вне действительности, неведомо где, в головах некоторых людей» [14]. В гегелевском представлении разум-субстанция прокладывает себе дорогу в человеческой истории через стихию преобразующей природу и общество деятельности людей и народов, чья разумность всегда ограничена. История предстает как смена эпох, поколений, народов, с присущими им культурно-историческими цивилизационными типами, при сохранении человечества и прогрессе мировой цивилизации. Логика разума, превосходящего человеческий опыт, определяет ход истории, обеспечивая, несмотря на все отклонения и отступления, его поступательность. «Следует, по крайней мере, твердо и непоколебимо верить, — убеждал он, — что во всемирной истории есть разум и что мир разумности и самосознательной воли не предоставлен случаю, но должен обнаружиться при свете знающей себя идеи» [15].

Таков оптимистический рационализм Гегеля в понимании всемирно-исторического процесса.

Но если во все предшествующие эпохи риски и угрозы, связанные с последствиями принимаемых на различных уровнях решений, имели локальный характер, то уникальность современной эпохи состоит в том, что вытекающие из ее состояния принимаемые решения должны исключать глобальные риски, угрожающие существованию человечества и его экосферы. Сегодня мы уже не можем больше полагаться только на веру в бесконечную мощь разума-субстанции, который сам по себе преодолет последствия нашего неразумия в различных видах деятельности. Перефразируя гегелевскую мысль, можно сказать, что сила жизненности и свободы настоящего должна включать максимальное прояснение отдаленных и масштабных последствий человеческой деятельности. В бледной и размытой картине будущего следует прорисовать более четкие контуры и приложить все усилия для того, чтобы жизненность и свобода настоящего были не только у ныне живущего поколения. Для решения этой задачи в соответствии с ростом масштабности, разнообразия и технико-технологической оснащенности человеческой деятельности каждому новому поколению придется вносить свой вклад в переосмысление системы ценностей и на этой основе совершенствовать социальную-политическую структуру и организацию человеческого общества на всех уровнях: от регионального внутри отдельных стран до международного.

При обсуждении биотехнологических инноваций складываются две основные позиции. Первая из них представлена в подходе, направленном на выявление и реализацию новых возможностей на основе достижений в области биомедицины, когда в этико-правовой регламентации усматривается угроза прогрессу. Такая позиция обусловлена ориентацией науки на открытия и изобретения, стремлением ученых раздвинуть границы имеющегося знания, а также заинтересованностью представителей биотехнологической промышленности в формировании и расширении рынка новых видов товаров и услуг при минимизации внешнего вмешательства в их деятельность. Другая позиция представлена гетерогенной группой, которая выражает озабоченность по поводу опасных для человека и человечества последствий использования достижений в биомедицине. Эту группу составляют люди, чья позиция мотивирована религиозными убеждениями, заботой об окружающей среде и о сохранении существующей природной основы человека как биологического вида, опасением рецидивов евгенических вариантов преобразования общества, которые могут привести к кардинальным измене-

ниям представлений и норм в области морали, права, политики.

С переходом к более конкретному рассмотрению ближайших и отдаленных последствий биотехнологических инноваций, с ростом компетентности при более тонкой дифференциации в их этико-правовой оценке осознается необходимость как в совершенствовании существующих, так и в формировании новых регулирующих институциональных структур и механизмов их функционирования. Мера деонтологической жесткости законодательного контроля и регулирования варьируется в зависимости от характера применяемых в данной области технологий, от того, насколько они потрясают основы сложившихся в обществе представлений о справедливости и морали. Плохо продуманная и чрезмерно жесткая законодательная регламентация исследований и инноваций в биомедицине может затормозить ее развитие и снизить социально-экономическую эффективность. Поэтому важным направлением является совершенствование процессов саморегулирования, когда формирование норм и обеспечение их соблюдения осуществляется в рамках живой традиции, создаваемой морально-психологическим климатом в научно-исследовательских и производственных коллективах. При этом важную роль играет как информационная открытость для общественности биомедицинских исследований и последствий применения их результатов, так и уровень компетентности при интерпретации такого рода информации. Кроме того, на этико-правовую оценку влияют доминирующие в обществе мировоззренческие, социально-психологические и политические убеждения и установки, особенности культуры и ее уровень.

Однако история пестрит примерами, когда политико-правовые концепции и системы строились на поверхностных или неверно трактуемых естественнонаучных представлениях о человеческой природе. На основе таких представлений в начале XX в. в ряде стран Европы и в США формировалось евгеническое законодательство, направленное на дискриминацию различных общностей. Формулирование смысложизненных ценностей и целей в философии морали, права, политики требует корректной методологии при использовании достижений естественных наук в области биомедицины. Такого рода ценности и цели вырабатываются в более широком социокультурном контексте человеческого существования, и их адекватное осознание и формулировка не могут ограничиваться рамками непосредственной интерпретации результатов биотехнологической революции. «Хотя научно-исследовательская общественность в прошлом блестяще контролировала себя в таких областях, как эксперименты на людях и безопасность технологии рекомбинантной ДНК, —

отмечает Ф. Фукуяма, — сейчас слишком много пересекается коммерческих интересов и слишком много крутится денег, чтобы саморегулирование продолжало и дальше успешно действовать. У большинства биотехнологических компаний попросту нет стимулов соблюдать многие из тонких этических различий, которые надо будет провести, а это значит, что правительствам придется вступить в дело, чтобы ввести нормы и заставить их соблюдать» [16]. Следовательно, вопрос регулирования биомедицинских исследований и использования их результатов не является чисто технологическим и этическим, а имеет политико-правовой характер.

Совершенствование правового регулирования в биомедицине сегодня осложняется тем, что биотехнологическая революция может привести не только к антидемократическим изменениям в политике государств в случае, если будет ослаблен привитый человечеству фашистской Германией иммунитет. Также заслуживают особого внимания не предсказуемые без специальных прогностических исследований социально значимые эффекты, которые возможны, например, при массовом использовании биотехнологических инноваций для удовлетворения людьми собственных амбиций в улучшении человеческой природы как данности.

#### Примечания

1. Лекторский В. А. Умер ли человек? // Человек. 2004. № 4. С. 10–11.
2. Кутырев В. А. От какого наследства мы не отказываемся // Человек. 2005. № 2. С. 15–16.
3. Киселев А. А. Парадоксы биологии человека // Человек. 2004. № 4. С. 47–48.
4. Там же. С. 45.
5. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгенике? М.: Изд-во «Весь мир», 2002. С. 26.
6. Силюянова И. В. Биоэтика в России: ценности и законы. М.: ЗАО «ЛИТЕРА», 1997. С. 153.
7. Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии // Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. С. 254.
8. Хабермас Ю. Указ. соч. С. 26.
9. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории. СПб.: Наука, 1993. С. 103.
10. Agar N. Liberal Eugenics // Kuhse H., Singer P. (Hrsg.). Bioethics. London: Blackwell, 2000. P. 172.
11. Buchanan A., Brock D. W., Daniels N., Wikler D. From Chance to Coice. Cambridge, Mass.: Cambridge UP, 2000. P. 177.
12. Daele W. van den. Die Naturllichkeit des Menschen als Kriterium und Schranke technischer Eingriffe // Wechsel Wirkung. 2000. June – August. P. 25.
13. Гегель Г. В. Ф. Указ. соч. С. 61.
14. Там же. С. 64.
15. Киселев А. А. Указ. соч. С. 65.
16. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. М.: ООО «Изд. АСТ»: ОАО «Лукс», 2004. С. 281.

## ИСТОРИЯ

УДК 913

М. В. Новиков

### БРИТАНСКИЕ ИСТОРИКИ О ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ В ИСПАНИИ 1936–1939 гг.

Британская историография гражданской войны в Испании 1936–1939 гг. занимает лидирующие позиции среди других национальных литератур. Профессиональные британские историки, разделяющие демократические убеждения, определяют сущность войны как вооруженное столкновение сторонников и противников испанской демократии, именно они внесли наибольший вклад в исследование как внутривнутриполитических, так и внешнеполитических аспектов войны.

The British historiography of civil war in Spain 1936–1939 takes in the lead positions among other national literatures. The professional British historians dividing democratic belief, define essence of war as armed conflict of supporters and opponents of the Spanish democracy, they have brought the greatest contribution to research both internal political, and foreign policy aspects of war.

*Ключевые слова:* британская историография, концепция, Испанская республика, демократия, гражданская война, международные аспекты, невмешательство.

*Keywords:* the British historiography, the conception, the Spanish republic, democracy, civil war, the international aspects, non-intervention.

70 лет назад, 1 апреля 1939 г., завершилась гражданская война в Испании, в сложные события которой оказались, в той или иной степени, вовлечены многие страны, многие национальные и международные организации, а также огромное количество простых людей из разных стран, стремившихся повлиять на исход этой кровопролитной войны. Их причастность к испанским событиям предопределила появление обширной многонациональной литературы, в которой достойное место занимают исследования британских историков.

Британская историография гражданской войны в Испании прошла два основных этапа в своем развитии – 30–50-е гг. и с 60-х гг. по настоящее время. Первый этап характеризуется пре-

имущественным участием непрофессиональных исследователей. В это время издаются работы участники войны, очевидцы событий, писатели, журналисты. Их отличает открытая политическая позиция – прореспубликанская или профранкистская. Именно они заложили основы ультралевой, марксистской, демократической, объективистской и консервативной историографии гражданской войны, их работы составляют ее заметную часть, представляя собой в ряде случаев ценный исторический источник.

Ультралевые авторы являются, как правило, поклонниками испанского анархизма и испанской левой коммунистической организации ПОУМ (Рабочая партия марксистского единства). В вопросах происхождения и сущности войны, роли итало-германской интервенции и политики невмешательства они разделяют в целом позиции марксистской историографии, резко расходясь с нею в оценке соотношения революции и войны, единого антифашистского фронта, роли КПИ, Коминтерна и СССР в испанском конфликте, причин поражения Испанской республики.

Ультралевые полагают, что в ходе войны испанский рабочий класс мог и должен был осуществить в стране социалистическую революцию, что политика единого антифашистского фронта с мелкобуржуазными демократическими партиями была ошибочной и ненужной. Единственной революционной силой в Испании они считают анархистов и поумистов, которым якобы противостояла контрреволюционная Коммунистическая партия Испании, поддерживаемая Советским Союзом [1].

Марксистская оценка событий в Испании представлена в статьях и выступлениях руководителей британских коммунистов, в работах корреспондентов органа компартии Британии «Дейли Уоркер» Б. Рафта и Ф. Питкерна, Ф. Иеллинека и др. [2], и она совпадает с концепцией, представленной в трудах советских историков.

Близка к марксистской позиция демократических авторов. В предисловии к своей книге «Мятеж в Испании» английские журналисты Г. Геннес и Т. Репард написали посвящение: «Тем, кто умер, чтобы жила испанская демократия». Они предприняли попытку подойти к выявлению причин мятежа, тесно увязывая их с классовыми интересами офицерской касты, лендлордов, церкви, крупных промышленников. Вместе с тем они

**НОВИКОВ Михаил Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, первый проректор ЯГПУ им. К. Д. Ушинского  
© Новиков М. В., 2009

полагали, что только политика невмешательства в испанские события способна «обеспечить жизненно важные звенья Британской империи, независимо от того, какая сторона выиграет» [3].

Английский журналист Г. Бакли – очевидец событий революции и войны 1931–1939 гг. в Испании. Его книга «Жизнь и смерть Испанской республики» освещает события 9 самых драматичных лет истории этой страны, пережитых день за днем ее автором. В книге почти нет анализа событий – автор сознательно оставляет это право за будущими историками. Из опыта в Испании он пытается извлечь уроки для укрепления британского содружества и «отражения множества атак, которым оно сейчас подвергается» [4].

Одной из самых обстоятельных и читаемых работ первого периода является книга Д. Бренана «Испанский лабиринт». Она впервые вышла в свет в 1943 г. в издательстве Кембриджского университета и с тех пор переиздавалась семнадцать раз. Последняя публикация 1990 г. вышла в том же издательстве [5]. В первой части автор делает подробный анализ деятельности основных политических сил Испании с 1874 по 1931 г., во второй – исследует идеологию и практику анархистов, анархо-синдикалистов, карлистов и социалистов, и, наконец, третья часть, точнее, главы XIII и XIV, посвящены истории Народного фронта и гражданской войны.

Автор явно симпатизирует анархизму и анархо-синдикализму, хотя в то же время его нельзя отнести к тем ультралевым, которые считали анархистскую теорию единственно приемлемой для Испании, а все другие политические течения – ошибочными. Так, излагая события, связанные с победой Народного фронта, мятежом и гражданской войной, Бренан придерживается основных положений демократической историографии, уточняя, правда, при этом роль и место анархо-синдикалистского движения во всех ключевых событиях этого периода.

Выясняя причины победы Народного фронта на выборах 16 февраля 1936 г., Бренан главной считает то, что за блок демократических партий проголосовали анархо-синдикалисты. Они не входили в Народный фронт, который в случае победы обещал амнистию участникам астурийского восстания. Подавляющее большинство заключенных принадлежало к анархо-синдикалистским организациям, поэтому в надежде освободить своих товарищей анархисты пришли на избирательные участки и отдали голоса за Народный фронт. «Можно сказать, что выборы 1936 г. были выиграны Народным фронтом благодаря амнистии» [6].

Далее Бренан подчеркивает, что соглашение о создании Народного фронта было заключено лишь для того, чтобы выиграть выборы, пред-

определяя, таким образом, будущие разногласия. Умеренной политикой правительства Народного фронта были недовольны как правые, так и левые. Правые вели с ним открытую политическую борьбу и одновременно плели нити заговора с целью реванша. Левые были недовольны темпами преобразований, не ощущали на себе позитивных результатов выборов и жаждали перемен, олицетворяя их с именем лидера левых социалистов Л. Кабальеро. Бренан пишет, что Л. Кабальеро планировал прийти к власти, и приводит в подтверждение следующую цитату из интервью с ним: «Подождать, пока республиканцы докажут свою неспособность решить проблемы Испании, и затем сформировать правительство» [7]. Единственный шанс для Кабальеро, по мнению Бренана, заключался в попытке генералов поднять мятеж и последующем их разгроме вооруженным народом. «Сознательно или бессознательно, – подчеркивает Бренан, – Кабальеро и его партия были весьма заинтересованы в том, чтобы произошел военный мятеж» [8].

Проводя рискованные параллели, Бренан показывает эволюцию и причины быстрого роста влияния в период войны двух политических партий – коммунистической в республиканском лагере и фашистской во франкистском. Говоря о коммунистах, он справедливо замечает, что до начала 30-х гг. они представляли маленькую группу. Вступив в Коминтерн, КПИ следовала тактике левого экстремизма до середины 30-х гг., что не способствовало росту ее популярности. Ситуация изменилась после VII Конгресса Коминтерна и участия КПИ в астурийском восстании, тем не менее и в марте 1936 г. численность КПИ едва превышала 3 тыс., что было главной помехой в реализации планов коммунистов. За 15 лет существования КПИ смогла привлечь рабочих только в двух регионах – Астурии и Севилье – путем переманивания анархистских профсоюзных организаций на свою сторону.

После победы на выборах Народного фронта КПИ руководствовалась двумя основными соображениями – как угодить сталинской внешней политике и как увеличить свое влияние в стране. Реализуя первую задачу, КПИ стала проводить умеренную политику, соответствовавшую программе Народного фронта и сталинским требованиям. По мнению Бренана, для роста рядов и увеличения влияния коммунисты использовали те же методы, что иезуиты в XVII в. и Гитлер. Это, прежде всего, создание мощной, хорошо финансируемой пропагандистской машины; помощь деньгами и продовольствием политическим узникам через МОПР, если они становились членами КПИ; поддержка интеллигентов, которые могли быть полезны партии. Но главным методом увеличения своих рядов и своего влияния,



пишет Бренан, коммунисты избрали проникновение в другие организации рабочего класса или союз с ними. Далее он приводит факт, который действительно имел место: объединение союзов коммунистической и социалистической молодежи в одну организацию – Объединенная социалистическая молодежь, большинство членов которой во главе с Сантьяго Каррильо позднее вступили в КПИ.

Рост влияния фашистов во франкистской зоне, отмечает Бренан, был таким же, как и у коммунистов, но более быстрым и успешным [9]. Далее приводится в целом правдивая версия этого процесса.

Правдиво описывая начало мятежа, Бренан подчеркивает умеренный, не революционный характер политики в республиканской Испании и все большую зависимость франкистов от Германии и Италии. «Итог войны был решен вопросом иностранной помощи... германская и итальянская помощь намного превосходила помощь России, и по этой причине франкисты победили» [10].

В 30–50-х гг. были заложены основы консервативной литературы о гражданской войне. Типичны для того времени открыто профранкистские работы, такие, как книга Ф. Мак-Каллага, известного военного корреспондента, «Во франкистской Испании». Автор находился там с августа 1936 г. по апрель 1937 г. Для него война в Испании – такая же гражданская война, как и в России. Он ставит знак равенства между Советской Россией и Испанской республикой. Мак-Каллаг критикует политику невмешательства с правых позиций. Невмешательство, по мнению автора, базируется на предпосылке, что обе воюющие стороны плохи. Это не соответствует действительности, и, чтобы узнать правду, надо сравнить франкистскую Испанию с «красной Испанией». А правда в том, что «красные» – все убийцы и варвары, значит, делает вывод автор, надо помогать франкистам [11].

Со сходных позиций освещали историю испанской войны А. Тойнби, Ф. Боултер, А. Ловедей, К. Фолтс, Р. Пэтти и др. Так, в ежегоднике Королевского института международных отношений «Обзор международных отношений. 1937», подготовленном А. Тойнби и Ф. Боултером, содержится ряд одиозных версий, таких, как подготовка Советским Союзом и испанскими левыми коммунистической революции в Испании в июле 1936 г., ставшей якобы причиной мятежа военных, версия о французском происхождении политики невмешательства, версия о гуманном характере английского невмешательства и корыстных расчетах русских, итальянцев и немцев в Испании и т. д. [12] Консервативный английский журналист А. Ловедей способствовал

широкому распространению фальшивых документов, свидетельствовавших о намерении коммунистов захватить власть в Испании [13].

В 30–50-х гг. наряду с доминировавшей в Англии и США консервативной литературой появились и отдельные работы объективистского содержания, положившие начало влиятельному объективистскому направлению англо-американской историографии гражданской войны. В 1936–1940 гг. профессор истории Ливерпульского университета Е. Пирс опубликовал ряд работ, посвященных различным аспектам испанских событий [14]. Автор объективистски объясняет причины мятежа, обо всем пишет с позиций участников событий, некритически, беспристрастно цитируя и левых, и правых. Война в Испании для него – это проявление хаоса. Период хаоса неизбежно закончится, произойдет возрождение, и оно даст стране «еще более прекрасное будущее» [15].

С 60-х гг. история войны в Испании становится предметом изучения в основном профессиональными британскими историками. Продолжается публикация мемуарной литературы, но наряду с воспоминаниями все чаще издаются серьезные исследовательские работы. Их авторы, как правило профессиональные историки, вовлекли в научный оборот многие архивные материалы в Великобритании, США, Германии, Франции, Италии и Испании. Используется практически вся периодическая печать этих стран периода войны, мемуарная литература. В меньшей степени были представлены источники из СССР. До 70-х гг. в работах британских авторов встречались ссылки лишь на «Испанский дневник» М. Кольцова и «Испанские тетради» И. М. Майского. В последние десятилетия британские историки чаще стали использовать советскую периодику, публикации внешнеполитических документов, мемуары советских ветеранов войны, исследования С. П. Пожарской, М. Т. Мещерякова, А. В. Пономаревой, материалы российских архивов. Британские историки применяют самые разнообразные методы исторического исследования, большое значение придают пропаганде исторических знаний, издавая богато иллюстрированные, рассчитанные на массового читателя книги по истории испанской войны. С 60-х гг. постепенно иссякает поток политизированной литературы ультралевых, марксистских и консервативных авторов.

В Великобритании, также как и в других странах (кроме Испании), нет специальных научных учреждений по изучению истории гражданской войны. Исследования ведут в основном преподаватели и профессора университетов (М. Бликхорн, П. Престон, П. Хейвуд, Г. Леннон, Т. Бачанан, Х. Грэхем, М. Алперт, П. Кент, Д. Харт-

ли, Ш. Еллвуд, П. Монтиг, К. Лейтц, Т. Рис и др.) разделяющие в своем большинстве демократические убеждения и определяющие сущность гражданской войны как борьбу сторонников демократии и адептов фашизма. Их работы носят, как правило, концептуальный характер и основаны на использовании вновь открытых архивных и документальных материалов. С их именами в Великобритании связаны наибольшие достижения в изучении истории гражданской войны в последние годы.

Таково, к примеру, исследование Т. Бачанана «Гражданская война в Испании и британское рабочее движение» [16]. Эта тема достаточно хорошо разработана в английской историографии, отдельные работы были изданы и в СССР. Отвечая на главный вопрос – почему британские профсоюзы не оказали Испании республике должной поддержки, их авторы указывали на инерцию и консерватизм профсоюзных лидеров. Т. Бачанан считает такой подход упрощенным, и его трактовка сводится к следующему.

Отношение британского рабочего класса к гражданской войне в Испании было неоднозначным – от активной поддержки до полного безразличия, и этим обстоятельством воспользовалась правящая профсоюзная бюрократия для борьбы с наиболее активными группировками. Для профсоюзной бюрократии в данной ситуации главным была не организация всесторонней помощи Испании республике, а угроза потери контроля над рабочим движением. Руководство профсоюзов понимало, что британские левые силы активно используют проблему помощи Испании для укрепления своих позиций, для организации единого или народного фронта, причем они не принимали всерьез малочисленную британскую компартию как организующую силу, правильно полагая, что наибольшая угроза их спокойствию исходит от наиболее активных членов профсоюзов.

Политика невмешательства была поддержана профсоюзной бюрократией, так как она способствовала выработке единой позиции к войне в Испании, а значит, и укреплению единства профсоюзного движения, укреплению позиций самой правящей бюрократии. Невмешательство оправдывалось тем, что Испания – далекая, отсталая страна, политическая и культурная жизнь которой очень отличается от британской. Пролетарский интернационализм трактовался профсоюзной бюрократией как расширение контактов между лидерами профсоюзов разных стран, а свои планы она выработывала в обстановке строгой секретности, не информируя рядовых членов и выдавая принятые решения как самые лучшие для британских профсоюзов. Будучи более информированной, бюрократия получала дополнитель-

ное преимущество в борьбе с активными сторонниками Испанской республики. Эти факторы, подчеркивает Бачанан, в основном и объясняют задержку в активизации сторонников республиканской Испании из числа членов лейбористской партии и членов профсоюзов до середины 1937 г.

В середине 1937 г. профсоюзная бюрократия изменила свою позицию по отношению к политике невмешательства в силу ряда серьезных причин – усиления давления со стороны рядовых членов, усилившейся международной критики невмешательства и осложнения отношений с профсоюзными организациями других стран. Тем не менее бюрократия была полна решимости держать под своим контролем процесс оказания помощи Испании республике, и здесь ей сопутствовал успех. Именно поэтому, заключает Бачанан, помощь всегда носила лишь гуманитарный характер. Профсоюзная бюрократия успешно отбила все попытки левых – коммунистов, радикальных членов профсоюзов и лейбористской партии – оказать республиканцам полномасштабную военно-экономическую и политическую помощь. Т. Бачанан объясняет эту победу бюрократии неприятием большей частью британского рабочего класса радикальной политики и, прежде всего, коммунистических идей. Для них полномасштабная помощь Испании республике олицетворялась с коммунистической партией. Автор полагает, что если бы в Британии не было коммунистической партии, то профсоюзная бюрократия создала бы ее, чтобы использовать в качестве пугала для законопослушных членов профсоюзов.

В 1991 г. издательство Кембриджского университета выпустило сразу две монографии, посвященные испанским социалистам: Х. Грэхем «Социализм и война. Испанская социалистическая партия у власти и кризис 1936–1939 гг.» и П. Хейвуд «Марксизм и крушение организованного социализма в Испании 1879–1936» [17].

По мнению Р. Тоссторфа, работа Х. Грэхем, посвященная междуусобной борьбе внутри социалистической партии в 1936–1939 гг., заполняет пробел, так как в предыдущие годы британские историки ограничивались периодом до 18 июля 1936 г. [18] Для сравнения: С. П. Пожарская исследовала этот вопрос еще в 60-х гг, и, хотя ее монография базируется на опубликованных источниках, основные выводы С. П. Пожарской и Х. Грэхем совпадают [19]. Исследование Х. Грэхем основано на архивных материалах испанских левых политических партий, прежде всего социалистической, и ее появление стало возможно лишь после открытия в 70-х гг. архивов социалистической и коммунистической партий и в 80-х гг. – архива анархо-синдикалистов.

Х. Грэхем ставит своей целью объяснить причины глубокого кризиса испанской социалистической партии в период гражданской войны, когда партия доминировала в правительстве республики и, казалось, должна была иметь преобладающее влияние, но на самом деле раздиралась внутренними противоречиями, которые, в конце концов, привели ее к расколу, и она сошла с политической арены вплоть до 70-х гг. В начале 30-х гг. внутри социалистической партии оформилось левое крыло во главе с ветераном партии и профсоюзным лидером Л. Кабальеро, который призывал к большевизации партии и необходимости революции. Правое крыло во главе с И. Прието старалось поддерживать коалицию с буржуазными республиканцами. Колебания левых социалистов во время восстания в Астурии в октябре 1934 г. ослабили их позиции и позволили правому крылу взять под контроль партийный аппарат. Борьба с военным мятежом изменила расстановку сил в пользу левого крыла, и Л. Кабальеро возглавил в сентябре 1936 г. коалиционное правительство.

Правые социалисты в этих условиях пошли на сближение с КПИ. И тех и других объединяли программа Народного фронта и отрицание любых революционных экспериментов в период войны. Под давлением этой коалиции Л. Кабальеро был вынужден уйти в отставку, и правый социалист Х. Негрин стал премьер-министром. После этого правосоциалистическое руководство партии предприняло наступление на левых, обрушив на них всю мощь контролируемого ими государственного аппарата.

Тесное сотрудничество правых социалистов с коммунистами, однако, позволило левым социалистам реорганизоваться под знаменем антикоммунизма на фоне ухудшения положения Испанской республики в 1938 г., и они стали движущей силой в борьбе с Негрином сначала на внутрипартийном уровне, а затем и в антиправительственном заговоре в марте 1939 г. По мнению Х. Грэхем, левые социалисты тем самым способствовали приближению победы Франко. Автор считает обоснованным союз правых социалистов с коммунистами, повторяя вслед за Х. Негрином, что международное положение Испанской республики не оставляло правым социалистам выбора, кроме тесного сотрудничества с КПИ и Советским Союзом. Как явствует из книги, правые социалисты больше боялись левых социалистов, чем коммунистов, и были готовы пожертвовать своими коллегами по партии [20].

П. Хейвуд, так же как и Х. Грэхем, подчеркивает в своем исследовании, что социалистическое движение в Испании состояло из двух течений – радикального и реформистского. Автор

предпринял попытку связать идеологию и практику социалистического движения, объединить слабость его теоретических основ. Он показывает связь теоретических ошибок с особенностями социально-экономического развития Испании, верно определяя его ограниченность, низкий уровень культуры в период становления социалистического движения [21].

Своеобразным центром притяжения историков демократической ориентации в 70–90-е гг. стал журнал университета г. Ланкастера (Великобритания) «European Studies Review» (с 1984 г. – «European History Quarterly»), основанный в 1971 г. В 1979 г. главным редактором данного журнала становится известный историк Р. М. Блинкхорн.

С этого времени «European Studies Review» начинает регулярно публиковать материалы, посвященные современной истории Испании, преимущественно истории гражданской войны. В 1979 г. впервые данной проблеме был посвящен отдельный номер журнала [22]. Блинкхорну удалось собрать лучших специалистов из Европы, Америки и Израиля. Все они являются профессиональными историками демократической ориентации. Статьями Д. Гаррисона, Ф. Лэннона, Ш. Бен-Ами, П. Престона, А. Виньяса, Г. Стоуна был задан серьезный уровень для последующих публикаций, имея в виду привлечение авторами неизвестных ранее архивных материалов и рассмотрение гражданской войны как поражение испанской и мировой демократии. Статьи Гаррисона, Лэннона, Бен-Ами, Престона были посвящены различным аспектам внутривнутриполитической борьбы в Испании в предвоенный период [23]. Виньяс и Стоун представили материалы, связанные с внешнеполитическим аспектом – политикой Советского Союза и Великобритании в связи с гражданской войной в Испании [24].

Для отечественных историков в тот период наибольший интерес представляла статья профессора экономики университета г. Алкала де Энарес (Испания) Анхеля Виньяса «Золото, Советский Союз и Испанская гражданская война». Используя личные контакты и различные нестандартные обстоятельства, автор получил доступ к самым строго охраняемым государственным секретам франкистской Испании – архивным материалам, связанным с использованием золотого запаса страны для финансирования гражданской войны 1936–1939 гг.. Соотнося их с архивами М. Паскуа, посла Испанской республики в Москве с сентября 1936 г. по март 1938 г., Виньяс представил строго обоснованное исследование, лишённое каких-либо политических пристрастий. Виньяс первым из западных историков рассмотрел историю с депонированием части золотого запаса Испании в Госбанке СССР с прагматичес-

ких позиций. Автор подчеркнул, что ни Франция, ни Англия, ни США, ни Швейцария, точнее, их руководство, не имели желания продать Испанской республике оружие даже за предлагаемое золото, оставались только Мексика и Советский Союз. «Из этих двух стран, – пишет Виньяс, – исходя из конкретной ситуации того периода, очевидным получателем испанского золота мог быть только СССР, несмотря на то что испанские министры, которые принимали это решение, не были настроены прокоммунистически» [25]. Что касается Сталина, то Виньяс справедливо подчеркнул, что советский лидер, решивший поставить оружие и военное снаряжение Испанской республике в обмен на золото, прежде всего совершил выгодную для СССР коммерческую сделку.

В 80-е гг. в журнале была продолжена публикация статей, рецензий и историографических обзоров, посвященных гражданской войне в Испании. Их авторы – профессиональные историки, преподаватели и научные сотрудники европейских и американских университетов. С одним из них, М. Алпертом – историком из Лондона, мы уже знакомили читателей журнала «Новая и новейшая история» [26]. Речь тогда шла о его монографии «Новая международная история гражданской войны в Испании», изданной в Лондоне в 1994 г. [27] Десятью годами ранее М. Алперт опубликовал статью «Гуманитарный и политический аспекты в отношении Великобритании к Испанской гражданской войне, 1936–1939» [28]. Автор анализирует деятельность различных общественных организаций Великобритании, оказывавших гуманитарную помощь населению и франкистской, и республиканской частям Испании, а также беженцам и беспризорным детям. На основе подсчета собранных данными организациями пожертвований Алперт приходит к выводу о том, что поддержка британским обществом франкистов была минимальной, что помощь, оказанная республиканцам, была существенной, значительно превышавшей расходы правительства в связи с войной в Испании [29].

В четвертом номере журнала за 1986 г. опубликованы два материала по нашей проблеме: «Ватикан и Испанская гражданская война», автор – П. Кент, преподаватель истории в университете г. Ливерпуля, и «Восстановление исторической справедливости: Испанский опыт Республики и гражданской войны», историографический обзор, автор Х. Грэхем, преподаватель отделения испанских, португальских и латиноамериканских исследований университета г. Саутамтона (Великобритания). В статье П. Кента исследуется проблема отношения Ватикана к гражданской войне в Испании. На основании впервые введенных в оборот архивных материалов автор

убедительно доказывает, что франкисты никогда не имели однозначной поддержки со стороны католических иерархов в Риме. Этому мешал ряд объективных обстоятельств: поддержка басками-католиками Испанской республики, наличие во франкистских рядах антиклерикальной фашистской фаланги, дружеские отношения и тесное сотрудничество Франко с атеистом Гитлером. В своем историографическом обзоре Х. Грэхем представляет три монографических исследования: сборник статей «Революция и война в Испании 1931–1939» под редакцией известного английского испаниста Пола Престона, монографию испанского историка Сантоса Хулиа Диаса «Мадрид 1931–1934: Народный праздник и классовая борьба», монографию канадского историка А. Шуберта «По направлению к революции: Социальное происхождение рабочего движения в Астурии, 1860–1934» [30].

По мнению Х. Грэхем и П. Престона, франкистский режим выиграл гражданскую войну в военном и политическом отношении к началу 50-х гг., однако он продолжал сражаться в «войне слов», пытаясь утвердить собственную концепцию своей сущности и своего происхождения [31]. Целью этой войны было оправдание победы франкистов и внесение вклада в легитимизацию режима. Добиться победы в ней можно было лишь с помощью установления тотального контроля над архивами, и как результат право работать в них получили лишь франкистские историки. Они интерпретировали источники республиканского происхождения исключительно для оправдания собственной концепции, отбрасывая все, что ей противоречило. История была низведена до уровня государственной пропаганды. Поэтому, как отмечают Х. Грэхем и П. Престон, то, что франкисты назвали «англосаксонской колонизацией испанской истории» было неизбежно, так как франкистский режим имел намерения «покончить с историей как академической дисциплиной» [32].

Х. Грэхем рецензирует работы преимущественно англосаксонских авторов, которые действительно внесли существенный вклад в развитие официальной франкистской концепции гражданской войны, в подготовку нового поколения демократически настроенных профессиональных испанских историков. Рецензируемые работы, по его мнению, отражают тенденцию в современной испанской историографии к структурному анализу, который акцентирует внимание на конфликте, как на чисто испанском явлении. Такой подход она считает справедливым, так как он вносит существенные коррективы в широко распространенный «европоцентристский» взгляд на гражданскую войну в Испании и на ее происхождение.

В 1988 г. редакционная коллегия журнала выпустила еще один номер, практически целиком посвященный истории Испании, в том числе и истории гражданской войны. Среди авторов и уже знакомые нам имена (Х. Грэхем, П. Престон), и новые (Т. Бачанан, Дж. Хартли) [33]. В статье Х. Грэхем рассматриваются проблемы истории Испанской социалистической партии в 1937–1939 гг., в период, когда она была правящей, а один из ее лидеров – Хуан Негрин – возглавлял правительство Испанской республики [34]. Отмечая скудость архивных материалов по заявленной проблеме, Грэхем определяет две главные цели своего исследования: во-первых, изучить историю внутрипартийной борьбы, во-вторых, подвергнуть сомнению устоявшуюся в исторической литературе точку зрения на руководство социалистической партии, включая Хуана Негрина, как неспособное ответить на вызов того сложного и трагического периода истории Испании.

Статья Т. Бачанана посвящена недостаточно изученной в то время проблеме участия британских лейбористов в создании и деятельности Комитета помощи баскским детям в 1937–1939 гг. [35] Исследование базируется на архивных документах Конгресса тред-юнионов, которые, по словам автора, «не только позволяют глубже понять суть отношения лидеров тред-юнионов к проблеме баскских детей и к гуманитарной помощи в целом, но и являются единственным национальным архивным источником, принадлежащим одному из участников компании солидарности, источником, рассказывающим о том, как помощь детям была спланирована и реализована» [36]. Организуя кампанию помощи баскским детям, пишет Бачанан, профсоюзная бюрократия постаралась исключить из этого процесса британских коммунистов и другие леворадикальные группировки, опасаясь, что в ходе реализации этого конкретного дела они оттеснят профсоюзных лидеров от руководства рабочим движением, для нее главным была не организация всесторонней помощи Испанской республике, а угроза потери контроля над рабочим движением. Бюрократия была полна решимости держать под своим контролем процесс оказания помощи Испанской республике, и здесь ей сопутствовал успех, она успешно отбила все попытки левых – коммунистов, радикальных членов профсоюзов и лейбористской партии – оказать республиканцам полномасштабную военно-экономическую и политическую помощь [37].

В этом же номере журнала был опубликован историографический обзор Дж. Хартли «Современные советские публикации об Испанской гражданской войне» [38]. В советский период подобные исследования, проводимые зарубежны-

ми историками, крайне редки. Тем не менее, проанализировав всего несколько работ, Хартли верно подметила основные особенности советской историографии гражданской войны в Испании – своеобразная интерпретация проблем, тенденция к изучению частных вопросов, слабое использование первичных источников [39].

Очередной «испанский» номер журнала вышел в свет в апреле 1990 г. [40] Профессор Виннипегского университета (Канада) Ричард Витч представил статью «Лига Наций и испанская гражданская война, 1936–1939» [41]. Автор объясняет причины самоустранения этой международной организации от решения международных проблем, связанных с гражданской войной в Испании. По его мнению, первой очевидной причиной стала неудачная попытка Лиги Наций с помощью экономических санкций прекратить итальянскую агрессию в Эфиопии в 1935–1936 гг. Возможность еще одного провала, на сей раз в Испании, делала невозможным принятие санкций. К тому же был неясен ответ на вопрос – кто же является агрессором? Следующая причина заключалась в том, что два наиболее влиятельных члена Лиги Наций – Великобритания и Франция – решили использовать другую международную организацию для контроля над ситуацией в Испании. Они предложили европейским государствам соглашение о невмешательстве, запрещавшее поставки оружия и военных материалов республиканскому правительству и мятежникам, а также использование территорий европейских стран для их транзита. К моменту очередного заседания Лиги Наций в сентябре 1936 г. все европейские государства, кроме Испании (и Швейцарии тоже. – М. Н.), были представлены в комитете по невмешательству [42].

Как отмечает Витч, создание комитета по невмешательству обеспечивало Британии и Франции ряд преимуществ в сравнении с Лигой Наций. Германия и Италия не участвовали в заседаниях Лиги Наций, но были членами комитета по невмешательству. Правительство Испанской республики участвовало в работе Лиги Наций, но не участвовало в заседаниях комитета по невмешательству, и, следовательно, комитет был огражден от неизбежных протестов и жалоб на нарушение политики невмешательства. Наконец, в заседаниях комитета принимало участие строго ограниченное количество представителей, здесь было невозможно создание обстановки давления, столь характерной для публичных дебатов в Лиге Наций. В течение всей гражданской войны в Британии и Франции стремились минимизировать роль Лиги Наций в решении связанных с ней вопросов. Главными оппонентами британского и французского руководства здесь были правительства Испанской республики и Советского Союза,

которые стремились использовать трибуну Лиги Наций для создания прореспубликанского общественного мнения. Они добивались либо эффективной политики невмешательства, либо ее отмены. В принципе, подчеркивает Витч, республиканцы предпочитали, чтобы в их отношении соблюдались традиционные нормы международного права, разрешавшие легитимному правительству приобретать оружие для борьбы с мятежниками, и в этом случае поставки оружия Советским Союзом Испанской республике носили бы законный характер, а помощь Германии и Италии мятежникам – противоправный. Однако в условиях политики невмешательства республиканцы могли добиваться в Лиге Наций лишь формального признания факта широкомасштабной итало-германской помощи мятежникам и, как следствие этого, отмены ограничений на приобретение военных материалов Испанской республикой и их транзит [43].

25 сентября 1936 г. в Лиге Наций началась первая дискуссия, посвященная гражданской войне. Как верно отмечает Витч, в выступлении министра иностранных дел Испанской республики Альвареса дель Вайо в тот день была представлена официальная точка зрения, «которая повторялась снова и снова в ходе всех последующих сессий Лиги Наций» [44]. Ее суть сводилась к тому, что все демократические государства заинтересованы в победе демократической Испанской республики, что политика невмешательства несправедлива по отношению к Республике, поскольку лишила ее законного права приобретать оружие для борьбы с мятежниками; что в любом случае практическая реализация этой политики была недобросовестной; что война в Испании является лишь одним из эпизодов в борьбе двух идеологий – демократии и фашизма, что Испания стала полем битвы в новой мировой войне.

С современной точки зрения позиция республиканцев представляется бесспорной, однако, по справедливому замечанию Витча, в 30-х гг. республиканцы не имели шансов на поддержку со стороны Лиги Наций по следующим причинам. Во-первых, руководство Британии и Франции было убеждено, что за победой республиканцев последуют коммунистические революции и в Испании, и в Португалии, во-вторых, они считали Франко обычным консерватором, а не фашистом, в-третьих, из 52 государств, входивших тогда в Лигу Наций, большинство были авторитарными, в-четвертых, из двух наиболее последовательных сторонников Испанской республики – Мексики и СССР – Советский Союз был единственным в мире коммунистическим государством, и его поддержка вызывала всеобщее подозрение и раздражение.

Витч рассматривает перипетии борьбы по испанскому вопросу в Лиге Наций с 25 сентября 1936 г. по 8 мая 1939 г., когда министр иностранных дел франкистского правительства направил ноту о выходе Испании из этой организации. Подводя итог своему исследованию, Витч отмечает, что в ретроспективе многое представляется иным. Германия и Италия вывели войска из Испании, Франко удержал страну от участия во Второй мировой войне, не атаковал Францию и Гибралтар, ограничился посылкой добровольческой дивизии на советский фронт. Его внутренняя политика была якобы скорее консервативной, чем фашистской [45].

Витч считает некорректным рассматривать конфликт в Испании как первое военное столкновение объединенных демократических и коммунистических сил против фашизма. В подтверждение этого тезиса он приводит отвергнутую современными демократическими историками версию об отказе Советского Союза бороться с фашизмом после 23 августа 1939 г. Якобы лишь после 22 июня 1941 г. началась действительная схватка демократии и коммунизма против фашизма. Тем не менее, подчеркивает Витч, антиреспубликанская позиция Британии, Франции и других маленьких демократических государств в Лиге Наций была просто эпизодом в общей политике умиротворения Гитлера и Муссолини. Если бы эта политика была другой, то вряд ли бы диктаторам способствовал успех, Советскому Союзу не пришлось бы подписывать пакт с Германией, а Второй мировой войны могло не быть. В этом смысле Витч справедливо заключает, что, если бы Лига Наций решила испанскую проблему по-другому, другой была бы и всемирная история

Статья старшего научного сотрудника исследовательского центра МИД Великобритании Шилы Еллвуд посвящена теме, которая достаточно хорошо разработана в отечественной историографии [46] – «Испанская фаланга и создание франкистского “нового” государства» [47]. Фактический материал и основные выводы автора совпадают с тем, что представлено в исследованиях С. П. Пожарской. Некоторые различия наблюдаются лишь в определении сущности франкизма. Для С. П. Пожарской – это испанская разновидность мирового фашизма, для Шилы Еллвуд – это скорее национальная авторитарная форма правления [48].

В этом же номере Питер Монтиг, преподаватель истории Гриффитского университета (Брисбейн), опубликовал историографическое эссе «Германская историография и Испанская гражданская война: Критический обзор» [49]. Как справедливо отмечает Монтиг, немцы оказались глубоко вовлеченными в испанский конфликт с самого его начала: на стороне Франко воевал

Легион Кондор, на стороне республики – немецкие эмигранты-антифашисты, поэтому «война в Испании – это часть истории Германии». Автор определяет две цели своего исследования: во-первых, изучить процесс зарождения и развития левой германской эмигрантской историографии, историографии третьего рейха, а также историческую литературу ГДР и Западной Германии; во-вторых, показать, как политическая ситуация может влиять на исторические исследования. «Во многих случаях, – подчеркивает Монтит, – невозможно отличить исторические исследования от пропагандистских материалов – причем это относится не только к литературе, изданной во время войны и служившей средством достижения победы, но к некоторым современным работам» [50]. Концепция гражданской войны, разработанная специалистами третьего рейха, носила сугубо пропагандистский характер. Конфликт представлялся как общенациональное патриотическое движение против «еврейско-большевистского масонского вторжения в Испанию». Сторонники Республики именовались «большевиками», «марксистами», «красными», франкисты – «националистами». Монтит верно подмечает, что в эмигрантской прокоммунистической историографии испанские события тоже трактовались не как гражданская война, а как вооруженная борьба испанского народа против международного фашизма.

В первое двадцатилетие после окончания второй мировой войны, пишет Монтит, и восточноевропейские, и западногерманские историки продолжали воспроизводить мифы и стереотипы предшествующего периода. Так, историки ГДР считали мятеж Франко не внутренним делом Испании, а следствием международного фашистского заговора, победа Франко объяснялась исключительно помощью со стороны Гитлера и Муссолини и т. д. В западногерманской историографии к числу подобных может быть отнесена представленная Г. Дамсом версия о фальсификации испанскими левыми итогов выборов в феврале 1936 г., о якобы готовящейся в том же году коммунистической революции в Испании, о превентивном характере мятежа по отношению к данной мифической революции и т. д. Монтит анализирует, каким образом процесс рассекретивания архивных материалов оказывал влияние на процесс позитивных изменений в западноевропейской историографии. Монтит представляет попытки таких историков, как М. Маркес, Г. Абендрот, Г. Моммзен, В. Шидер, объяснить причины, побудившие А. Гитлера вмешаться в испанский конфликт.

Подводя итог своему исследованию, Монтит высказал справедливое сомнение по поводу возможностей историков ГДР внести серьезный

вклад в изучение истории испанской войны. В то же время, по его мнению, западногерманская историография, имея такие преимущества как научный плюрализм, доступ к архивам, серьезные материальные возможности, оставалась в начале 90-х гг. политически ангажированной, с большим количеством низкокачественной профашистской печатной продукции [51].

Апрельский номер журнала за 1990 г. содержит также большое количество рецензий на книги, посвященные либо непосредственно гражданской войне, либо более продолжительным периодам в истории Испании, включая войну. В обзоре П. Престона «Гонимые и гонители: Современный испанский католицизм» представлен анализ шести монографий по обозначенной проблеме [52]. Одна из них, работа профессора Хосе М. Санчеса «Испанская гражданская война как религиозная трагедия», опубликованная издательством университета Нотр-Дам в 1987 г., подвергнута серьезному анализу. П. Престон отвергает попытку Х. Санчеса представить испанский конфликт «как самую великую и последнюю борьбу между традиционным торжествующим католицизмом и либерально-пролетарским секуляризмом» [53]. Далее Престон приводит свое собственное, далеко не бесспорное, понимание сущности испанской войны: «Испанская гражданская война была множеством войн. Это конечно, была классовая война крупных землевладельцев против безземельных наемных работников, капиталистов и банкиров против рабочих. Это была война сторонников сильной центральной власти против либеральных приверженцев регионального сепаратизма. Естественно, существовала проблема республиканского федерализма, которая, возможно в большей степени, чем любая другая, вызвала вооруженный мятеж. Это была международная война, в которой Гитлер и Муссолини, Блюм и Болдуин, Рузвельт и Сталин добивались своих целей ценой жизней испанского народа» [54]. Признавая определенную справедливость позиции П. Престона, мы, тем не менее, придерживаемся устоявшейся точки зрения, что у «множества войн» была одна общая составляющая – борьба демократии против фашизма и что испанская война – это первое военное столкновение сторонников демократии и фашизма.

В других обзорах и рецензиях третьего номера за 1990 г. анализируются труды как уже известных, так и начинающих историков. Так, в обзоре М. Блинкхорна «Франко, франкизм и антифранкизм» среди пяти рецензируемых работ – монография историка из США Стенли Пейна «Франкистский режим 1936–1975» [55]. М. Блинкхорн справедливо подчеркивает, что предыдущие работы Пейна вряд ли можно отнести к числу серьезных исследований [56]. Несмотря на солид-

ную источниковую базу, они были тенденциозны и политизированы. Что касается данной книги, то М. Блинкхорн прав, давая ей достаточно лестную характеристику; монументальное исследование, масштабное, с серьезной источниковой базой, со взвешенными оценками событий и, кроме того, «приятное для чтения» [57].

В апрельском 1990 г. номере «European History Quarterly» был поставлен своеобразный рекорд по количеству опубликованного материала по истории испанской гражданской войны. В дальнейшем, в 90-е гг., эта тема, хотя и не столь интенсивно, разрабатывалась на страницах журнала различными авторами. В целом публикуется меньше тематических статей и больше историографических обзоров и рецензий. Привлекает внимание статья сотрудника ЮНЕСКО Марии Розы де Мадариаги, посвященная недостаточно изученной проблеме участия марокканских войск в испанской гражданской войне [58]. Проведя детальное исследование проблемы, автор приходит к выводам, которые представляются обоснованными и которые были приняты в советской исторической науке: «Участие марокканских войск и испанского иностранного легиона в гражданской войне стало одним из нескольких внешних факторов – наряду с поддержкой мятежников Гитлером и Муссолини и так называемой политикой “невмешательства”, на практике означавшей вмешательство против Республики – обеспечивавших существенный вклад в победу Франко» [59].

В 90-е гг. в «European History Quarterly» публикуются авторы, работы которых уже были предметом нашего анализа на страницах журнала «Новая и новейшая история» [60]. Преподаватель истории Эстремадурского университета (Испания) Энрике Морадельос обращается к одному из аспектов разрабатываемой им темы – отношение Великобритании к гражданской войне в Испании. Кристиан Лейтц, преподаватель истории в Западном университете (Бристоль, Англия) в рамках подготовки защиты докторской диссертации по экономическим отношениям нацистской Германии и франкистской Испании публикует статью об обстоятельствах вывоза в Германию стратегически важного материала – испанского вольфрама [61].

Привлекают внимание историографические обзоры доктора истории Эксетерского университета (Англия) Тима Риса «Взгляды побежденных: Новые работы об испанской гражданской войне» и Стенли Пейна «Региональная историография испанской гражданской войны».

В обзоре Риса представлены пять монографий, три из которых уже были предметом нашего анализа [62]. Рис справедливо подчеркивает, что «испанская гражданская война опровергает аксиому, что история войн обычно пишется с

точки зрения победителей» и что главная проблема в трудах побежденных, почему первая испанская демократия, возникшая в 1931 г., не смогла защитить себя в ходе гражданской войны. Очевидным представляется тезис о том, что националисты в ходе войны получили большую по объему помощь извне, чем республиканцы, и поэтому победили и гораздо более спорным является положение о внутренних противоречиях демократии как главной причине поражения [63]. Рис верно подмечает, что идея о разногласиях в республиканском лагере, приведших к фатальному исходу, как причине поражения возникла задолго до ее окончания. «Послевоенные взаимные обвинения в лагере левых эмигрантов в значительной степени усилили впечатления, что республиканцы были для себя самыми худшими врагами», – пишет Рис [64]. В рецензируемых работах авторы детально прослеживают перипетии внутривнутриполитической борьбы в республиканском лагере. Отдавая дань уважения трудолюбию авторов, привлечших значительное количество оригинальных источников, Рис, тем не менее, не всегда согласен с их выводами. Принимая в целом тезис Х. Грэхем о том, что междоусобная борьба испанских социалистов приблизила военную победу Франко, Рис не соглашается с Б. Боллотеном, попытавшемся в третьем издании своей скандально известной работы вновь представить испанских коммунистов главными виновниками поражения Республики [65].

С. Пейн избрал в качестве объекта своего исследования труды испанских историков, в которых рассматриваются региональные аспекты гражданской войны. В постфранкистской Испании издано значительное количество подобных исследований, и Пейн справедливо подмечает, что «в наши дни иногда кажется, что в Испании в некотором смысле вся история – это местная история» [66]. По мнению Пейна, подобный подход представляется оправданным, поскольку исследование местного характера, не влияя на основные концептуальные положения проблемы, вносят существенный вклад в уточнение ее фактической стороны. Так, авторы работ по местной истории провели тщательные исследования о репрессированных в ходе гражданской войны и Пейн вынужден признать, что цифры – 50 тыс. расстрелянных националистами и 72 тыс. репрессированных республиканцами в ходе войны повторяемые авторами многих работ, изменятся в сторону увеличения количества жертв от рук франкистов и уменьшения – от рук республиканцев.

В 90-е гг. Т. Рис и С. Пейн, кроме историографических обзоров опубликовали и ряд рецензий на работы англосаксонских авторов демократической ориентации [67].



В целом, в 70–90-х гг. «European History Quarterly» уделил значительное внимание изучению истории испанской гражданской войны 1936–1939 гг. В статьях, исторических обзорах и рецензиях исследованы ключевые вопросы внутривойны и внешнеполитической истории войны. Предоставляя свои страницы профессиональным историкам, большинство из которых являются преподавателями европейских и англосаксонских университетов, «European History Quarterly» внес существенный вклад в изучение истории гражданской войны.

С начала 90-х гг., в связи с окончанием холодной войны, распадом СССР и трансформациями российского общества, в англо-американской литературе о политике СССР и Коминтерна в Испании происходят изменения. Они характеризуются дальнейшей профессионализацией процесса исследования, вовлечением в научный оборот российских архивных материалов и исследований российских историков, отказом от сохранившихся еще к тому времени антисоветских и антикоммунистических стереотипов.

В этих условиях практически не остается места для дальнейшего существования и развития излишне политизированной литературы как левого, так и правого толка и три течения историографии – ультралевое, марксистское и консервативное – практически сходят на нет.

Большинство современных англо-американских исследователей истории гражданской войны в Испании являются преподавателями и профессорами университетов. Неизбежным следствием глобализации стала интернационализация исследовательского процесса. Профессиональные историки демократической ориентации из разных стран тесно сотрудничают с коллегами из Англии и США, участвуя в научных конференциях, издавая совместные сборники статей, привлекая друг друга к рецензированию и редактированию выходящих в свет новых исследований о гражданской войне в Испании.

К шестидесятой годовщине начала гражданской войны в Испании издательство Эдинбургского университета выпустило сборник статей под редакцией П. Престона и А. Макензи, состоящий из двух частей [68]. В первой части, озаглавленной «Вторая республика во враждебном окружении», опубликованы следующие статьи: Э. Морадельос «Обходительный генерал: Официальное британское восприятие генерала Франко во время испанской гражданской войны»; П. Престон «Испанская авантюра Муссолини: от ограниченного риска – к войне»; К. Лейтц «Вмешательство нацистской Германии в испанскую гражданскую войну и основание ХИСМА–РОВАК»; Д. Смит «Мы – с вами: Интернациональная солидарность и холодный расчет в советской по-

литике по отношению к республиканской Испании, 1936–1939»; Р. Страдлинг «Битва репутаций: Ирландия и испанская гражданская война». Вторая часть сборника – «Всепоощрение участия в войне» состоит также из пяти статей: К. Илам «От вершины к бездне: Противоречие индивидуализма и коллективизма в испанском анархизме»; Х. Грэхем «Война, модернизация и реформа: Премьерство Хуана Негрина, 1937–1939»; М. Ричардс «Война, насилие и возникновение франкизма»; Дж. Вистон «Обязанность высказывать мнение: Недостаток плюрализма в книге Мануэля Асаньи “Вечер в Беникарло”»; Г. Саутворт «Грандиозный камуфляж: Хулиан Горкин, Барнетт Боллотен и испанская гражданская война».

Данный сборник является первым из серии книг по истории Испании, издаваемых в ходе тесного сотрудничества факультета испанских исследований университета г. Глазго и центра изучения современной Испании Лондонской школы экономических и политических наук. Инициатива издания сборника принадлежит директору центра современной истории Испании Лондонской школы экономических и политических наук, известному специалисту по истории гражданской войны профессору Полу Престону. Эта инициатива была поддержана профессором университета г. Глазго Анн Макензи. Сборник подготовлен в связи с 60-летием начала гражданской войны в Испании 1936–1939 гг. и посвящен памяти профессора Ливерпульского университета Е. Аллисона Пирса. В предисловии П. Престон отмечает, что 60-летний юбилей испанской войны, не в пример 50-летнему, остался практически незамеченным как испанскими, так и зарубежными мемуаристами и историками и если ситуация с мемуарной литературой объясняется естественным образом, то на испанских историков существенное влияние оказал принятый в обществе после смерти Франко «пакт забвения» событий 1936–1939 гг. Следствием пакта стал сдержанный подход к преподаванию истории войны в университетах и нежелание публиковать исследования, «бережущие старые раны» [69]. Данный сборник представляет немногочисленную литературу, изданную на Западе по случаю юбилея.

Цель издания сборника очевидна – закрепить лидирующие и доминирующие позиции демократического направления в современной западной историографии гражданской войны, для которого характерны приоритет демократических ценностей, привлечение разнообразных источников, профессионализм и объективность. Материалы сборника сгруппированы в две части, в первой рассматриваются внешнеполитические аспекты, во второй – больше внутривойны, и особое место занимает статья очевидца испанских событий, профессора Г. Саутворта, она носит полеми-

ческий характер и посвящена анализу работ, авторы которых относятся к ультралевому направлению историографии гражданской войны.

В соответствии с тематикой данного исследования мы ограничимся анализом материалов первой части сборника, посвященных внешнеполитическому аспекту гражданской войны в Испании.

Сборник открывается статьей Э. Морадельлоса «Обходительный генерал: Официальное британское восприятие генерала Франко во время испанской гражданской войны». По мнению автора, пытаясь заручиться поддержкой консервативных британских политиков, Франко принял участие в антиправительственном мятеже под антикоммунистическими лозунгами. Его демагогические заявления типа «мы призываем все великие нации поддержать нас в нашей борьбе против разрушительного большевизма» были с пониманием восприняты в британских официальных кругах и обеспечили Франко поддержку с их стороны на протяжении всей войны. Мятеж воспринимался ими как националистическое контрреволюционное военное движение, которое якобы не имело агрессивных фашистских амбиций типа Италии и Германии, не грозило разрушением международного статус-кво, не ущемляло британских экономических интересов в Испании.

Морадельлос вводит в оборот неопубликованные документы внешней политики Британии, которые приоткрывают завесу над механизмом принятия решения британскими консерваторами об удушении Испанской республики и о необходимости победы Франко. 25 сентября 1936 г. первый секретарь британского посольства в Испании докладывал в Лондон, что победа республиканцев привела бы к краху британских финансовых интересов в Испании и, напротив, победа Франко обеспечила бы их неприкосновенность и развитие [70].

На основе информации посольства чиновник МИДа писал, что восстание в Испании организовано военными, которые всегда больше ориентировались на Францию и Британию, чем на Италию и Германию, и что оно не приведет к ухудшению позиций Британии в этой стране.

Морадельлос подчеркивает, что данная позиция британской дипломатии тщательно скрывалась, так же как и ожидание быстрой победы Франко за фасадом официальной политики невмешательства. Истинной целью британской политики невмешательства было блокирование возможной французской помощи республике, недопущение англо-франко-советского союза по испанскому вопросу и сохранение нормальных отношений с Германией и Италией, несмотря на их помощь Франко. Морадельлос цитирует письмо У. Черчилля А. Идену от 5 августа 1936 г.: «Мне представляется самым важным заставить Блюма

соблюдать строгий нейтралитет, если даже Германия и Италия будут помогать мятежникам, а Россия посылать деньги правительству» [71].

Провал франкистского наступления на Мадрид осенью 1936 г. внес серьезные изменения в позицию чиновников британского МИДа. Это обстоятельство, а также эскалация итало-германского вмешательства, сопровождавшаяся фашизацией франкистской зоны, привели, по мнению Морадельлоса, «А. Идена и его коллаборационистов в Форин Офис к осознанию необходимости переоценки потенциальной угрозы британским интересам». В конце декабря 1936 г. высокопоставленный чиновник МИДа Р. Вансигарт в секретном докладе кабинету министров подчеркивал, что главная угроза Британской империи исходит от Германии, Италии и Японии, позиция которых формально считается антикоммунистической, а фактически направлена против Соединенного Королевства. В условиях длительной войны неизбежно углубление сотрудничества Гитлера и Франко и «мы столкнемся, хотя возможно и с временным, но с союзом трех диктаторов – большого, поменьше и самого маленького». Предложение МИДа по строгому соблюдению невмешательства и принятию жестких решений в отношении итало-германской интервенции, даже после выступления А. Идена, не были поддержаны кабинетом министров. В марте 1937 г. Н. Чемберлен, будущий премьер-министр, совершенно недвусмысленно обозначил позицию правительства: Франко воюет с помощью Гитлера и Муссолини, без этой помощи ему не победить, правительство Британии заинтересовано в его победе, после триумфа Франко, будучи руководителем бедной страны, неизбежно обратится за помощью к Британии и «тогда наступит время действовать» [72].

Статья П. Престона «Испанская авантюра Муссолини: от ограниченного риска к войне» посвящена проблеме, которая значительно меньше изучена в отечественной историографии, чем проблема политики Британии, Франции, Германии и СССР в Испании в 1936–1939 гг. Статья базируется на мемуарах итальянских политиков, дипломатов и военных, на опубликованных документах итальянского МИДа, на документах итальянских архивов и других источниках. В начале статьи П. Престон отмечает, что первая просьба о помощи, исходившая от генералов Франко и Мола, была отклонена германским МИДом и Муссолини. 25 июля Гитлер был информирован о просьбе испанских генералов и вечером того же дня в узком кругу доверенных лиц принял решение об оказании помощи. После долгих колебаний аналогичное решение принял и Муссолини, причем, как верно подчеркивает Престон, оно было принято независимо от Гит-

лера. Оба диктатора полагали, что их помощь ограничится переброской марокканских войск в Испанию, однако оба оказались втянутыми в полномасштабную длительную войну. «Тем не менее, – пишет Престон, – Гитлер вел себя достаточно осторожно, послав новейшее вооружение и небольшой по численности легион Кондор, напротив, вмешательство Муссолини возросло до такой степени, что он оказался в состоянии необъявленной войны с Испанской республикой» [73].

Далее Престон подробно, в деталях, по дням и часам излагает ход событий, связанных с принятием решения об оказании помощи Франко, показывает роль ближнего окружения Муссолини и прежде всего его зятя, министра иностранных дел Чиано. Как явствует из статьи, Муссолини собрал максимально возможную информацию о позиции Франции и СССР в испанском вопросе. 25 июля он был информирован о том, что французская правая пресса и британские консерваторы вынудили социалистическое правительство Л. Блюма отказаться от поддержки Испанской республики и, как пишет Престон, «25 июля дуче и Чиано точно знали, что Франция твердо решила не помогать Испанской республике». К этому же времени позиция британского руководства была просчитана как антиреспубликанская, причем в качестве аргументов назывались боязнь большевизации Испании, дружеские отношения руководителей британского флота и испанских мятежников, британский нажим на французское правительство, попытки улучшить отношения с Италией. «Особенно большое значение, – подчеркивает Престон, – на принятие решения о вмешательстве в испанский конфликт оказывала возможная роль Советского Союза». 27 июля Муссолини получил посланный четырьмя днями ранее подробный доклад от временного поверенного в делах Италии в СССР Берардуса «о большом замешательстве в Кремле в связи с началом гражданской войны в Испании». В докладе сообщалось, что, по расчетам советских руководителей, победа мятежников могла нанести серьезный ущерб советско-французскому сотрудничеству, а успех левых мог инспирировать волну антикоммунизма в западных странах, что могло бы серьезно противодействовать попыткам советской дипломатии создать систему коллективной безопасности в Европе. Согласно докладу Берардуса советское руководство избрало позицию «строгого нейтралитета». Источник из числа высокопоставленных советских руководителей сообщил ему, что «в Кремле раздражены и озадачены событиями в Испании и что Советское правительство ни при каких обстоятельствах не даст втянуть себя в разрешение внутренних проблем полуострова, где ничего нельзя приобрести, но можно все потерять».

Советское правительство будет соблюдать нейтралитет и ограничится моральной поддержкой республиканцев. Слабость Франции и сообщение о замешательстве в советском руководстве убедили Муссолини оказать помощь Франко. Позднее Москва вмешается в испанский конфликт, но решение об этом будет принято после итало-германской помощи Франко [74].

Кристиан Лейтц защитил докторскую диссертацию в Оксфорде по экономическим отношениям нацистской Германии и франкистской Испании в 1936–1945 гг. Его статья «Вмешательство нацистской Германии в испанскую гражданскую войну и основание ХИСМА-РОВАК» является одним из аспектов более общей изученной им проблемы. Статья написана с использованием широкого круга источников, преимущественно документов германских архивов. Она начинается абзацем, в котором изложена суть проблемы: «21 июля 1936 года Иоганнес Бернхардт, германский гражданин, живший в г. Тетуане, столице Испанского Марокко, предложил свои услуги генералу Франсиско Франко, одному из руководителей мятежа против Испанского республиканского правительства в Мадриде. Хотя решение Бернхардта казалось изначально исключительно наглым, учитывая, каким ничтожеством он был, тем не менее это был первый реальный шаг к германскому вмешательству в испанскую гражданскую войну. Тетуан оказался трамплином для Бернхардта, ставшего одним из самых влиятельных немцев во франкистской Испании во время гражданской войны и во время второй мировой войны». Бернхардт предложил свои услуги в критический для заговорщиков момент, поэтому реакция Франко была мгновенной. Он принял решение направить Бернхардта, торгового представителя германской фирмы, и руководителя местной нацистской организации Лангенхайма в Берлин с просьбой о помощи. В коротком письме на имя Гитлера Франко просил 10 транспортных самолетов, зенитное вооружение, 5 истребителей и другое военное снаряжение. Телеграмма аналогичного содержания была направлена военному атташе Германии в Париже генералу Кюленталю, который передал ее в Германский МИД 23 июля. Министерство немедленно приняло отрицательное решение под предлогом нежелательности втягивания Германии в испанский конфликт. Далее автор рассказывает о прибытии 23 июля делегации Франко в Берлин с просьбой о помощи, о приеме ее Гитлером 25 июля и о принятии им в тот же вечер спонтанного решения вмешаться в испанский конфликт.

Далее автор ставит два вопроса, которые действительно являются ключевыми для понимания проблемы. Во-первых, знал ли нацистский режим

о готовящемся восстании в Испании и принимал ли участие в его подготовке? Во-вторых, каковы мотивы принятия Гитлером решения о вмешательстве? Отвечая на первый вопрос, Лейтц анализирует известные и неизвестные факты и приходит к выводу, что приводившиеся ранее историками других стран, и прежде всего историками бывшей ГДР, доводы об участии руководства Германии в подготовке заговора несостоятельны. Что касается второго вопроса, по мнению Лейтца, главным мотивом Гитлера был идеологический. На основе информации Бернхардта и Лангенхайма Гитлер пришел к выводу, что он должен помочь испанским повстанцам, чтобы спасти Испанию от коммунистической угрозы. В разговоре с Риббентропом Гитлер высокомерно заявил, что «Германия не допустит коммунистической Испании ни при каких обстоятельствах». Кроме идеологического мотива, пишет Лейтц, были, разумеется, и стратегические соображения – в случае победы мятежников в тылу Франции – потенциального противника Германии – появлялось дружественное Германии государство, вероятный стратегический ее партнер. В то же время Лейтц отрицает наличие в тот момент у Гитлера соображений экономического характера, по его мнению, расходящемуся с мнением ряда известных западных историков, материальный фактор стал играть какую-то роль гораздо позднее. Основная часть статьи Лейтца посвящена анализу деятельности двух подставных фирм – ХИСМА в Испании (один из руководителей – Бернхардт) и РОВАК в Германии, формально частных, фактически принадлежавших правительству Германии и осуществлявших все экспортно-импортные операции по поставкам германского вооружения франкистам и по вывозу испанских минералов в Германию в счет военных поставок. Лейтц приводит любопытные факты о том, что эти фирмы вели такую ценовую политику, что, по мнению Н. Франко, брата генерала Франко, Испании было бы выгоднее продавать минеральное сырье на свободном рынке и на вырученные деньги приобретать оружие у Германии. Мнение это, однако, осталось без каких-либо последствий, и обе фирмы выполняли свои функции до конца войны.

Подводя итог своему исследованию, Лейтц пишет о маргинальной роли германского МИДа в испанском конфликте. Хотя чиновники МИДа и выполняли рутинную работу по поддержанию отношений между Германией и франкистской Испанией, все вопросы решались руководством нацистской партии, а самые принципиальные – Германом Герингом. Как отмечает Лейтц, нет фактов, которые бы подтверждали, что Гитлер когда-либо вмешивался в деятельность фирм ХИСМА – РОВАК, здесь он во всем полагался на Геринга. После принятия решения 25 июля

1936 г. о вмешательстве в испанский конфликт Гитлер всего лишь дважды обращался к испанской проблеме: во-первых, в августе 1936 г., когда он принял решение об эскалации германского вмешательства, во-вторых, в октябре того же года, когда он приказал создать легион Кондор. С конца 1936 г. и до конца войны, подчеркивает Лейтц все вопросы, связанные с Испанией, решал Геринг. Геринг поручил фирмам ХИСМА и РОВАК извлечь максимальную для Германии экономическую выгоду из событий в Испании [75].

В названии статьи профессора университета г. Торонто Д. Смит «Мы – с вами: интернациональная солидарность и холодный расчет в советской политике по отношению к республиканской Испании, 1936–1939» достаточно однозначно определена цель данного исследования. Опираясь на известные опубликованные документы внешней политики Великобритании, Италии, СССР и Франции, на воспоминания некоторых действующих лиц, автор выстраивает концепцию, согласно которой Советский Союз оказал помощь Испанской республике исходя исключительно из своих внешнеполитических интересов. Д. Смит, естественно, не смогла найти прямых доказательств своей версии, если таковые и существуют, то они станут доступны только с открытием соответствующих фондов Президентского архива РФ. Тем не менее приведенная аргументация заслуживает внимания, поскольку исходит от людей, стоявших достаточно близко к пирамиде политической власти СССР, на вершине которой принимались решения принципиального характера.

Поверенный в делах Италии в Москве В. Берардис отмечал 13 августа 1936 г., что главной целью советской внешней политики в тот период было сохранение мира. Представитель Испанской республики в Москве Паскуа информировал свое правительство в январе 1937 г. о том, что советские лидеры осознают необходимость нескольких лет мира, которые бы позволили реализовать планы социально-экономического развития страны. Построение и сохранение социализма в СССР, по мнению советского руководства, является главной задачей не только российского рабочего класса, но и всего мирового пролетариата, поэтому мировое коммунистическое движение должно обеспечить устойчивое международное положение СССР, свободное от конфликтов и иностранного вмешательства. По словам Паскуа, «вся политическая деятельность советских лидеров подчинена этой главной колоссальной задаче», и война в Испании рассматривается ими, исходя из сложившихся приоритетов социалистической модернизации страны. Паскуа пришел к выводу, что испанская проблема занимала весь-

ма незначительное место во внешнеполитических планах советского руководства [76].

Объясняя причины вмешательства СССР в испанскую войну, Д. Смит приводит выдержку из записи беседы посла СССР в Великобритании И. Майского с министром иностранных дел А. Иденом от 3 ноября 1936 г., в ходе которой советский посол подчеркнул, что победа Франко придаст уверенности Германии и Италии и приблизит день их следующей агрессии – «возможно, в центральной или восточной Европе». СССР стремится этого не допустить, вот почему он оказывает помощь Испанской республике. Майский также добавил, что, учитывая явную враждебность Германии по отношению к СССР, советское руководство стремится не допустить успеха Гитлера в Испании, который мог бы подтолкнуть его к агрессивным действиям против СССР. Затем, ссылаясь на исследования известных специалистов, Д. Смит пишет, что в противовес блоку агрессивных государств (Германия, Италия, Япония) советское руководство стремилось создать союз антифашистских партий и стран, и главным достижением здесь было подписание советско-французского договора о взаимной помощи от 2 мая 1935 г. По утверждению Д. Смита, советское руководство приложило максимум усилий, чтобы превратить данное политическое соглашение в эффективный военный союз, причем пик советской активности пришелся на период с середины лета 1936 г. до весны 1937 г., тот же самый период, когда формировались основы советской внешней политики по отношению к гражданской войне в Испании. Надежда, что Франция станет военным союзником СССР, была главным мотивом, побудившим советское руководство оказать Испанской республике существенную помощь именно в этот период, и этой надежде не суждено было осуществиться ввиду сильной оппозиции в правительстве и армейском руководстве Франции [77].

Другой серьезной причиной, побудившей руководство СССР вмешаться в испанский конфликт, по мнению Д. Смита, была гипотетическая возможность через совместное сотрудничество по оказанию помощи Испанской республике создать эффективную систему коллективной безопасности из числа европейских государств. Совместная защита республиканской Испании могла обеспечить необходимые условия для сотрудничества СССР и западных демократий, для превращения этого сотрудничества в полномасштабный военный союз с Британией и Францией, направленный против Гитлера.

Политическое преследование и физическое уничтожение коммунистами левых радикальных движений в Испании Д. Смит объясняет желанием Сталина понравиться западным демократи-

ям. Сталин был убежден, что Испанская республика должна демонстрировать для английских и французских политиков режим умеренной буржуазной демократии. В декабре 1936 г. посол Франции в Москве Кулондр предупреждал Наркома иностранных дел СССР М. М. Литвинова о серьезных последствиях для франко-советских отношений в случае успеха анархистов и радикальных коммунистов в Испании. Именно по этой причине по советской инициативе распускались созданные испанскими левыми колхозы, возвращались частным владельцам реквизированные и обобщественные промышленные предприятия, уничтожена левая коммунистическая партия – ПОУМ, добровольческие отряды, созданные левыми движениями, включены в состав регулярной народной армии республики. На основании приведенных выше данных Д. Смит делает вывод о том, что вмешательство Сталина в испанский конфликт не было проявлением революционного интернационализма. Напротив, его можно объяснить только желанием Москвы через совместное сотрудничество по оказанию помощи Испанской республике добиться создания политического и военного союза, направленного против нацистской агрессии в Европе. К сожалению, руководство западных стран не было способно в тот период оценить по достоинству советские инициативы и сделать свой шаг навстречу. По словам А. Идена, премьер-министра Великобритании Н. Чемберлен опасался, что следствием победы Испанской республики станет усиление позиций коммунизма в Западной Европе. Министр иностранных дел Франции И. Дельбос пришел к заключению в конце 1936 г., что СССР через испанский конфликт хочет добиться военного столкновения Франции и Германии. Прimitивный антикоммунизм британских государственных деятелей и неспособность многих французских политиков выйти за рамки привычных антисоветских догм не позволили Западу адекватно воспринять нестандартные инициативы Сталина и создать военно-политический союз антифашистских государств. Может показаться парадоксальным, подчеркивает Д. Смит, но в тот период Сталин продемонстрировал способность подчинять свои идеологические установки потребностям реальной политики.

Международный раздел сборника заканчивается статьей Р. А. Страдлинга из Уэльского университета (Кардифф, Англия) «Битва репутаций: Ирландия и испанская гражданская война». Ирландия не относилась к числу стран, позиция которых могла бы сколько-нибудь заметно повлиять на исход гражданской войны в Испании. Именно поэтому в исследовании Страдлинга и не ставится задача изучения внешней политики Ирландии, а речь идет об особенностях воспри-

ятия ирландским обществом событий в Испании, о своеобразной реакции на эти события. Около одной тысячи жителей Ирландии приняли участие в вооруженной борьбе в Испании по разные линии фронта. По мнению автора, ирландский народ в большой степени, чем какой-либо другой народ, был вовлечен в испанский конфликт — в сравнении с общим количеством населения, ни одна нация не дала Испании столько истинных добровольцев и той и другой враждующей стороне. Об ирландцах, сражавшихся на стороне республиканцев, написано много книг и статей, поэтому автор больше внимания уделяет профранкистским добровольцам, что, на наш взгляд, представляется оправданным. Их мобилизация осуществлялась под лозунгом антикоммунистического крестового похода, причем очень важную роль играла принадлежность ирландского народа к католической вере. Антиклерикальные настроения в республиканской зоне и четкая прокатолическая позиция Франко весьма существенно влияли на общественное мнение в Ирландии, привлекая в ряды сторонников Франко представителей самых разных слоев населения страны [78].

Анализ пяти статей сборника и, прежде всего, первых четырех, посвященных внешнеполитическому аспекту гражданской войны в Испании, подтверждает серьезность намерений Пола Престона и его единомышленников кардинального пересмотра стереотипов, сложившихся в западной и советской историографии в 30–80-е гг. Предложенные авторами некоторые концептуальные положения сводятся к следующему. Военный мятеж в Испании стал продолжением внутривнутриполитической борьбы в другой форме, а не следствием международного фашистского заговора. Гитлер и Муссолини не имели отношения к его подготовке, их вмешательство в испанский конфликт носило импровизированный характер. Консервативное правительство Великобритании находилось на стороне мятежников, но, не имея возможности в открытую выступить против демократического легитимного правительства Испанской республики, совместно с зависимым от себя социалистическим правительством Франции предложило план невмешательства, целью которого было уничтожение слабой испанской демократии. Советский Союз, присоединяясь к соглашению о невмешательстве, был убежден в скорой победе демократических сил. Однако возможное поражение испанской демократии заставило Сталина пересмотреть свое отношение к идее невмешательства, и он решил на оказание военно-технической помощи. Оказывая на коммерческой основе помощь испанской демократии, Сталин руководствовался исключительно внешнеполитическими интересами СССР, в его

планы не входило установление в Испании советской власти.

В целом в течение 70 лет развитие британской историографии испанской гражданской войны определялось наличием в Великобритании различных политических сил, оказывавших несомненное воздействие на историческую науку. Политизированный подход к изучению проблемы, нередко приводивший к своеобразному объяснению причин, сущности, хода и исхода гражданской войны, ее международных аспектов на рубеже 60-х гг. сменяется профессиональным, причем подавляющее большинство профессиональных историков разделяют демократические убеждения, определяя сущность гражданской войны как вооруженное столкновение сторонников и противников испанской демократии. Именно они внесли наибольший вклад в изучение как внутривнутриполитических, так и внешнеполитических аспектов войны, именно благодаря им британская историография гражданской войны занимает лидирующие позиции среди других национальных литератур о войне.

#### Примечания

1. *Gurney J.* Crusade in Spain. L., 1974. P. 47–57.
2. *Путкефн Ф.* Испания. Заметки журналиста: пер. с англ. М., 1937; *Rust W.* Britons in Spain. L., 1939; *Jellinek F.* The civil war in Spain. L., 1938; etc.
3. *Gannes H., Repard T.* Spain in revolt. L., 1936. P. 184.
4. *Buckley H.* Life and death of the Spanish republic. L., 1940. P. 12.
5. *Brenan G.* The Spanish labyrinth. An account of the social and political background of the civil war. Cambridge, etc., 1990.
6. *Ibid.* P. 299.
7. *Ibid.* P. 304.
8. *Ibid.* P. 305.
9. *Ibid.* P. 308.
10. *Ibid.* P. 317.
11. *McCullagh F.* In Franco's Spain. L., 1937. P. IX–XV.
12. Survey of international affairs. 1937. Vol. 11. The international repercussions of the war in Spain. 1936–1937. L., 1938.
13. *Loveday A.* World war in Spain. L., 1939; *Idem.* Spain. 1923–1948. L., 1948.
14. *Peers E.* The Spanish tragedy. 1930–1936. Dictatorship, republic, chaos. L., 1936; *Idem.* The Spanish dilemma. L., 1940.
15. *Ibid.* P. 223.
16. *Bachanan T.* The Spanish civil war and the british labour movement. Cambridge, 1991.
17. *Graham H.* Socialism and war. The Spanish socialist party in power and crisis 1936–1939. Cambridge, 1991; *Heywood P.* Marxism and the failure of organizing socialism in Spain 1879–1939. Cambridge, 1991.
18. International review of socialist history. Vol. 38. Part I. April 1993. P. 98.
19. *Пожарская С. П.* Социалистическая рабочая партия Испании. 1931–1939. М., 1966.
20. International review of social history. Vol. 38. Part I. April 1993. P. 100.

21. Haywood P. Op. cit.  
22. European Studies Review. Vol. 9. 1979. № 1.  
23. Ibid. P. 1–104.  
24. Ibid. P. 105–149.  
25. Ibid. P. 113.  
26. См.: Новая и новейшая история. 1998. № 4. С. 190–192.  
27. Alpert M. A New International History of the Spanish Civil War. L. 1994.  
28. European History Quarterly. Vol. 14. 1984. № 4. P. 423–440.  
29. Ibid. Vol. 16. 1986. № 4. P. 436–437.  
30. Ibid. P. 441–464; 491–524.  
31. Ibid. P. 492.  
32. Ibid.  
33. Ibid. Vol. 18. 1988. № 2.  
34. Ibid. P. 156.  
35. Ibid. P. 155–174.  
36. Ibid. P. 156.  
37. Ibid. № 2. P. 243–248.  
38. Ibid.  
39. Ibid. P. 244.  
40. Ibid. Vol. 20. 1990. № 2.  
41. Ibid. P. 181–208.  
42. Ibid. P. 182.  
43. Ibid. Vol. 18. 1988. № 2. P. 183.  
44. Ibid.  
45. Ibid. Vol. 20. 1990. № 2. P. 204.  
46. В работах С. П. Пожарской представлено академическое исследование генезиса и эволюции испанской фашистской партии как самостоятельной организации под руководством Примо де Ривера, а также в составе общенационального консервативного движения под руководством Франко. См.: *Пожарская С. П. Фашистская фаланга в Испании // Новая и новейшая история. 1972. № 5. С. 103–115; 1973. № 1. С. 120–135; Ее же: Внутренние и внешние факторы утверждения фашизма в Испании // История фашизма в Западной Европе. М., 1978. С. 287–340; Ее же: Фашизм как испанская разновидность фашистской государственности // Фашизм и антидемократические режимы в Европе: Начало 20-х годов – 1945 г. М., 1981. С. 47–63 и др.*
47. European History Quarterly. Vol. 20. 1990. № 2. P. 209–226.  
48. Ibid. P. 223.  
49. Ibid. P. 255–284.  
50. Ibid. P. 256.  
51. Ibid. P. 276–277.  
52. Ibid. P. 285–292.  
53. Ibid. P. 285.  
54. Ibid. P. 286.  
55. Ibid. P. 293–300.  
56. Подробнее см. *Новиков М. В. СССР, Коминтерн и гражданская война в Испании 1936–1939 гг. Ярославль, 2007. С. 139–141.*  
57. European History Quarterly. Vol. 20. 1990. № 2. P. 293.  
58. Ibid. Vol. 22. 1992. № 1. P. 67–98.  
59. Ibid. P. 93.  
60. См.: Новая и новейшая история. 2000. № 5. С. 242–243  
61. European History Quarterly. Vol. 25. 1995. № 1. P. 71–92.  
62. См.: *Новиков М. В. Указ. соч. С. 116–119.*  
63. European History Quarterly. Vol. 23. 1993. № 4. P. 571–582.  
64. Ibid. P. 573–574.  
65. Ibid.  
66. Ibid. № 3. P. 403–410.  
67. Ibid. Vol. 22. 1992. № 1. P. 156–157; Vol. 25. 1995. № 1. P. 153–158.  
68. The Republic Besieged: Civil War in Spain 1936–1939. Edited by Paul Preston and Ann L. Mackenzie. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996. 311 p.  
69. Ibid. P. VI.  
70. Ibid. P. 8–9.  
71. Ibid. P. 10.  
72. Ibid. P. 13.  
73. Ibid. P. 22.  
74. Ibid. P. 25–40.  
75. Ibid. P. 84–85.  
76. Ibid. P. 94.  
77. Ibid. P. 92.  
78. Ibid. P. 122.

УДК 94(73:437)"1919"

А. В. Зорин

#### США И РЕШЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЧЕХОСЛОВАКИИ в 1919 г.

В статье анализируются основные аспекты политики США в отношении Чехословакии, связанные с деятельностью по оказанию экономической помощи европейским странам после окончания Первой мировой войны.

In the article analyze basic aspects of U.S. foreign policy regarding Czechoslovakia, connecting with aiding in solution of economic problems for European countries after the First World war.

*Ключевые слова:* внешняя политика США, история Чехословакии, Г. Гувер.

*Keywords:* U.S. foreign policy, the history of Czechoslovakia, H. Hoover.

Одной из целей вступления США в Первую мировую войну явилось стремление президента Вудро Вильсона принять участие в создании справедливого послевоенного мироустройства на основе американской либерально-демократической модели.

Однако последние годы войны повлекли за собой коренные изменения в социальной и политической сферах воюющих европейских государств. К моменту окончания войны Австро-Венгерская империя прекратила свое существование, распавшись на несколько национальных государств, а Россия превратилась в очаг распространения большевистских идей.

В результате, по словам американского историка Г. Левина, после войны в Центральной и

---

ЗОРИН Артем Викторович – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ  
© Зорин А. В., 2009

Юго-Восточной Европе администрация Вильсона оказалась перед серьезными вызовами своей либеральной модели, исходившими от развития национализма в государствах-преемниках, с одной стороны, и роста популярности революционно-социалистических идей – с другой [1]. Ситуация усугублялась серьезными экономическими трудностями, угрожавшими существованию демократических режимов в новых европейских государствах.

Для преодоления этой угрозы администрации Вильсона необходимо было оказать срочную поддержку правительствам государств Центральной Европы. Американцы считали, что революция, особенно слева, имела экономическую основу [2]. США, значительно усилившие за годы войны свою экономическую мощь, располагали как необходимыми ресурсами, так и опытом для решения данных проблем.

Одним из примеров такой деятельности являлась политика в отношении Чехословакии. К моменту провозглашения независимости Чехословацкой республики в октябре 1918 г. народы этой страны, возглавляемые президентом Томашем Гарригом Масариком, в сознании широких общественных и политических кругов США представляли наиболее цивилизованную часть Центральной и Восточной Европы. А сам Масарик претендовал на то, чтобы превратить свою молодую республику в эпицентр распространения демократических идей в соседние страны.

Основа для экономического сотрудничества ЧСР с США была заложена в последние месяцы войны. Возглавлявший борьбу за независимость эмигрантский Чехословацкий Национальный Совет, располагавший к тому периоду собственными воинскими формированиями, активно искал финансовые источники для обеспечения их деятельности. После его признания в качестве временного чехословацкого правительства в сентябре 1918 г. американская администрация дала свое согласие на финансирование совместно с державами Антанты поставок для чехословацкого легиона, обеспечивавшего интересы союзников в России.

Однако, по мере приближения конца войны и особенно после провозглашения республики и распада империи Габсбургов, на первый план для правительств государств-преемников вышли проблемы социально-экономического характера. Американские агенты, направленные в этот регион сразу после прибытия американской делегации в Париж, обращали особое внимание как на общее экономическое состояние в странах Центральной Европы, так и на отдельные проблемы и степень распространения большевизма среди населения.

Первые оценки экономического состояния европейских государств и их потребностей были

подготовлены Американской правительственной администрацией продовольствия вскоре после заключения перемирия. В составленном ее главой Гербертом Гувером для президента Меморандуме о реконструкции европейские страны были разделены на несколько групп в зависимости от их статуса и потребностей. Чехословакия была отнесена к группе малых союзных государств (на третьем месте по объему требуемой помощи после Бельгии и Польши), которым необходимо будет прежде всего обеспечить доставку продовольствия и предоставление кредитов [3].

В начале 1919 г. Чехословакию посетила направленная в Центральную Европу миссия Американской администрации продовольствия. Ее задачей являлось исследование экономического состояния государств бывшей империи. Входивший в комиссию дипломат Хью Гибсон указал в своем докладе на серьезные проблемы в работе промышленных предприятий и транспортной системы Чехословакии, вызванные недостатком угля [4]. Наиболее острая ситуация складывалась в словацкой сахарной промышленности, лишившейся поставок угля из Венгрии, и связанной с ней отраслью сельского хозяйства. Посетив основные угледобывающие районы (Теплиц-Кладно, Карвин-Острава), Гибсон указал, что для улучшения работы добывающих предприятий необходимы прежде всего поставки продовольствия шахтерам, грамотное управление и установление порядка в этой области. В связи с этим Гибсон пытался выяснить степень распространения большевизма и его влияния на экономическую деятельность. После бесед с чешскими шахтерами он нашел, что они безразличны к этим идеям в силу своего менталитета, а члены правительства заверили его, что пока могут справиться с социальными проблемами в стране, обеспечив необходимые для внутреннего потребления объемы добычи угля. Но поставки чешского угля имели важное значение для предотвращения кризиса в соседних Австрии и Венгрии, лишившихся своих крупных месторождений [5].

В тот же период к исследованию широкого спектра проблем в регионе приступила направленная в Вену с целью сбора информации для американской делегации в Париже миссия под руководством профессора А. К. Кулиджа. Одним из первых в центре их внимания оказался тешинский конфликт между Польшей и Чехословакией. В январе 1919 г. пражское правительство, стремившееся не допустить перехода основного угледобывающего района Тешин в Восточной Силезии под контроль претендовавших на него польских властей, в нарушение ранее достигнутых договоренностей ввело туда войска, спровоцировав столкновения с поляками. Кулидж, пытавшийся собрать доступную инфор-



мацию по данной проблеме, привел мнение посетившего район американского корреспондента, который указывал на широкое распространение социалистической пропаганды среди польских шахтеров в Тешине в области Карвин. Волнения, по его мнению, явились одной из причин нарушения работы угледобывающих предприятий и падения производства на 50% [6].

Изучивший проблему распространения большевизма член миссии Кулиджа капитан Д. Кармазин обратил внимание на прибытие в Чехию из России ряда большевистских активистов и на их активную работу прежде всего в угледобывающих северных районах Богемии (Кладно, Острава, Карвин). Но, по его мнению, радикальные идеи не находили большой поддержки в обществе, в том числе благодаря эффективной пропагандистской работе, организованной капитаном армии США Э. Воской [7]. Кармазин отметил, что, по мнению президента Масарика, для начала борьбы с данными настроениями необходимо прежде всего наладить поставки продовольствия в страну [8].

Сам Кулидж, также посетивший в начале февраля 1919 г. Прагу, указывал на опасения пражских властей в связи с распространением большевизма в Карвине, но, говоря об этом, указывал, что сам термин «большевизм» используется очень свободно и потому достаточно трудно установить степень его распространения. Правительство республики, по его словам, было уверено в своей способности справиться с этой проблемой собственными силами при обеспечении необходимых потребностей в продовольствии [9].

В то же время член миссии Кулиджа профессор Роберт Кернер настаивал на более значительном участии в стабилизации социально-экономической и политической обстановки в регионе. Он говорил не только о необходимости предоставить немедленно экономическую помощь в продовольствии, сырье и капитале новым государствам (Чехословакии, Югославии, Польше, Финляндия и Украине), но и наладить их торговые отношения с союзниками, а также направить политических советников для противодействия большевизму, немецкому национализму и венгерской пропаганде. По его мнению, распространение большевизма можно было бы сдержать путем экономических и социальных реформ. В этом случае Чехословакия смогла бы остаться оплотом демократических идей в Европе [10].

Эти мнения были учтены при разработке конкретных мероприятий по оказанию помощи странам Центральной Европы. Кроме того, госсекретарь Р. Лансинг рекомендовал как можно скорее направить полномочного посланника в Чехословакию для координации взаимодействия американских специалистов (в особенности сотрудни-

ков Гувера) и чехословацких должностных лиц. По мнению Лансинга, это должно было иметь особую важность в течение следующих нескольких месяцев, которым предстояло стать наиболее трудными для чехословацкого демократического правительства [11]. Вскоре посланником в Прагу был назначен Ричард Крейн – сын крупного чикагского бизнесмена и посла США в Китае Чарльза Крейна, имевшего личные связи с Т. Масариком.

Однако основная работа сосредоточилась в ведомстве Гувера. Решение экономических проблем имело первостепенное значение для снятия социальной напряженности. Необходимо было, во-первых, наладить поставки продовольственных товаров, предотвратив распространение голода, во-вторых, восстановить работу угледобывающей промышленности и поставки угля для нормализации работы предприятий как в самой Чехословакии, так и в соседних странах.

Первым шагом на этом пути стало создание в 1919 г. Американской администрацией помощи (American Relief Administration – ARA), которую возглавил Герберт Гувер, имевший в период войны удачный опыт осуществления продовольственных поставок в Бельгию. Ее задача, по словам Гувера, состояла в том, чтобы «отразить большевизм, с одной стороны, и реакцию – с другой, так, чтобы новорожденные демократические государства могли иметь возможность для роста» [12].

Поставки продовольствия стали основным направлением деятельности АРА. С этой целью согласно распоряжению Вильсона Гуверу были предоставлены все полномочия по заключению контрактов и обеспечению поставок, в том числе контроль над созданной в августе 1917 г. для закупки, транспортировки и распределения пищевых продуктов американской государственной Корпорацией зерна [13]. Кроме того, после начала работы мирной конференции Высший Экономический Совет передал Гуверу руководство всеми союзническими программами помощи, восстановлением железнодорожной системы и угольного производства в государствах бывшей Австро-Венгрии [14]. Таким образом, американские специалисты возглавили всю деятельность союзников по экономической реконструкции стран Центральной и Восточной Европы.

Как указывал в своих воспоминаниях Гувер, первоначально отношения с представителями Чехословакии по поставкам продовольствия не сложились, поскольку сразу после заключения перемирия министр иностранных дел Э. Бенеш сообщил ему, что республика сможет сама обеспечить себя продукцией сельского хозяйства [15]. Вероятно, Бенеш, долгое время отсутствовавший на родине, исходил из оценки общего промышленного и сельскохозяйственного потенциала

страны. Однако наступивший вслед за крахом Австро-Венгрии распад экономических связей и начавшиеся сразу после провозглашения республики конфликты (прежде всего между центральным правительством в Праге и наиболее промышленно развитыми немецкими пограничными областями Богемии и Моравии) заставили ее руководство пересмотреть свои потребности. Уже вскоре, как утверждает Гувер, в его адрес стали поступать обращения от чешского населения, в результате чего он должен был изменить свои оценки.

Чехословацкие власти предоставили свой перечень необходимых ежемесячных продовольственных поставок, который включал: 75 тыс. тонн зерна (или 60 тыс. тонн муки), 20 тыс. тонн риса, 3,75 тыс. тонн мясных продуктов и несколько тысяч тонн других продуктов, всего на сумму 16 млн долл. [16]

24 февраля было подписано первое соглашение об организации поставок между правительством ЧСР и Американской администрацией помощи. Согласно ему Чехословакия должна была получать ежемесячно на сумму 8 млн долл. 27,5 тыс. тонн муки, 4 тыс. тонн жира и 500 тонн сгущенного молока. По условиям соглашения Прага оплачивала продукты по цене их закупки в США, а также транспортные расходы и страховку груза. Оплата должна была производиться за счет кредитов и ссуд, предоставленных на эти цели казначейством США. Условия данного соглашения распространялись и на предоставленные ранее товары [17]. Уже в начале марта представитель пражского правительства в Вашингтоне доложил о выделении казначейством кредита на 18 млн долл. для оплаты поставок на март и апрель и просил составить детальный список поставок для ведения переговоров по дальнейшим кредитам [18].

Большая часть поставок была осуществлена в течение зимы 1918 – весны 1919 г. С 1 декабря 1918 г. по 1 мая 1919 г. США поставили Чехословакии 169 тыс. тонн хлеба, 62 тонны бобовых, 15 тыс. тонн мяса, 2 тыс. тонн молока и 46 тыс. тонн других товаров на 62,5 млн долл. (четвертое место по объему и стоимости поставок после Бельгии, Польши и Германии) [19]. За все время работы АРА, согласно данным Гувера, Прага получила 537,9 тыс. тонн продовольствия от различных союзных государств, в том числе 388,9 тыс. тонн из США. Вашингтон кредитовал закупку продовольствия Прагой на 80,5 млн долл. Более 5 млн было выделено из средств созданного и контролируемого Гувером благотворительного детского фонда [20].

Оказав таким образом необходимую помощь, благодаря своему монопольному положению как на рынке продовольствия, так и в финансовой

сфере, Гувер использовал возможность, устранив конкуренцию со стороны других поставщиков, избавиться от накопившихся избытков продовольствия по выгодным ценам. Стоимость продовольственных поставок составила основную часть государственного долга ЧСР [21].

Продовольствие было лишь первым шагом в преодолении социально-экономических трудностей. Американцы вскоре поняли, что этого недостаточно для того, чтобы остановить революцию и создать жизнеспособные капиталистические государства [22]. Необходимо было восстановить работу промышленных предприятий и наладить торговлю между государствами региона.

Сотрудники Гувера часто выступали в качестве посредников между враждебно настроенными друг к другу правительствами, организуя торговлю или обмен необходимыми товарами. Потребность в таком посредничестве была следствием отсутствия прямых контактов между ними как из-за недостатка в организации работы новых правительств в первый послевоенный год, так и из-за национальной неприязни между бывшими подчиненными народами, с одной стороны, и немцами и венграми – с другой.

Так, при посредничестве АРА были достигнуты договоренности о поставках продовольствия из Италии и Югославии в обмен на словацкий сахар [23]. При урегулировании тешинского спора направленной туда союзниками комиссии (ведущие роли в ней играли американцы) пришлось выступить в качестве посредника при заключении договоренности о поставках добывавшегося на занятой чехами территории угля в Польшу в обмен на польские товары.

Но на первом месте стояло преодоление угольного кризиса. Уголь как главный вид топлива имел определяющее значение для функционирования всей промышленной и транспортной системы Европы. Резкое снижение объемов его добычи влекло за собой как экономические трудности, так и социально-политические последствия.

Наиболее острым на протяжении 1919–1920 гг. являлся вопрос о поставках чехословацкого угля в испытывавшую острый недостаток топлива Австрию. Неприязнь чешских политиков к австрийцам и стремление использовать уголь для политического торга создавали серьезные трудности для Гувера в организации нормальных поставок [24].

На взаимное непонимание между Прагой и Веной, усложнявшее решение этой проблемы, обратил внимание Хью Гибсон, когда в январе Чехословацкое правительство решило ввести эмбарго на поставку угля в Австрию, поддержавшую чешских немцев. Это грозило серьезным кризисом для правительства О. Бауэра, опасавшегося

социального взрыва. Но благодаря вмешательству американцев Прага отказалась от этого намерения [25].

В мае Высший Экономический Совет создал Угольную комиссию для скорейшего увеличения выработки угля и организации его распределения. 21 из 22 ее членов являлись американскими сотрудниками Гувера. Главой комиссии был назначен полковник А. К. Гудьер [26].

Комиссия провела серьезное исследование всех угольных месторождений и предприятий региона и пришла к выводу, что главными причинами снижения добычи являлись общая нестабильная политическая и экономическая обстановка, плохое питание шахтеров, недостаток оборудования и квалифицированной рабочей силы. В Острава-Карвинском районе это осложнялось также затянувшимся польско-чехословацким спором, приводившим к конфликтам в вопросах о праве собственности. Но главная проблема заключалась в конфликтах между рабочими и работодателями.

Потому, по мнению членов комиссии, одни лишь поставки продовольствия не могли решить проблему повышения добычи, а, наоборот, могли повлечь недовольство рабочих других районов и предприятий. Американцы выступили в качестве посредников для нормализации трудовых отношений на шахтах Тешина, используя собственный опыт разрешения трудовых споров. В результате им удалось добиться заключения соглашения между рабочими и владельцами предприятий, благодаря чему Острава-Карвинский район фактически стал единственным в Центральной Европе, где удалось остановить забастовки и наладить трудовые отношения [27].

Поскольку это месторождение являлось крупнейшим в Центральной Европе и имело хороший уровень технической оснащенности (было обнаружено, что горная промышленность в Острава-Карвинском районе была развита и организована даже лучше, чем в США), Чехословакия не только имела достаточно угля для собственного потребления, но и могла импортировать небольшое его количество в Австрию и Польшу. Нормальной торговле, по мнению американских специалистов, препятствовали в основном антиавстрийские настроения в Чехии и польско-чехословацкий спор в Тешине [28].

В мае при посредничестве угольной комиссии было заключено соглашение между ЧСР и Австрией о поставках угля частично за чехословацкую валюту, частично – в обмен на австрийские товары. Однако, когда встал вопрос о поставке в обмен на уголь из Австрии оружия, необходимого для борьбы с венгерским коммунистическим правительством Бель Куна, пытавшимся выбить чехословацкие войска из Словакии, контракт

оказался под угрозой срыва – правительство Бауэра отказалось от исполнения своих обязательств, опасаясь возмущения со стороны сочувствовавшего венграм населения [29].

В ответ чехи прекратили поставки. Президент угольной миссии полковник Гудьер вынужден был вмешаться в спор и обратился за поддержкой к Гуверу. Проблема была поднята Гувером на совете глав делегаций Парижской конференции. Поскольку Прага в отличие от Вены исполняла свои обязательства, он фактически поддержал чехов, предложив прекратить поставки угля в Австрию, если она не возобновит доставку необходимого оружия ЧСР. В итоге было принято решение, что продолжение поставок продовольствия в Австрию будет зависеть от выполнения ею поставок оружия и боеприпасов, требуемых Чехословакией [30]. После личной встречи Гудьера с президентом Масариком и чехословацкими министрами и встречи президента секции коммуникаций американского полковника Атвуда с премьер-министром Австрии Бауэром удалось достичь договоренности, что австрийцы возобновят поставки оружия, но при посредничестве Италии. Чтобы компенсировать Чехословакии поставки угля, комиссия достигла договоренности о поставках из Германии небольших партий каменного угля в обмен на чехословацкий бурый уголь. Далее последовала новая серия разногласий, и окончательно вопрос удалось разрешить лишь во второй половине августа [31]. Таким образом, решение об исполнении заключенного контракта было достигнуто лишь через три месяца. Это наиболее ярко демонстрирует, что американским специалистам приходилось действовать в очень трудных условиях, преодолевая сопротивление и недопонимание местных политиков.

Одним из способов преодоления этой проблемы явилась деятельность американских технических советников. В июле Гувер обратился к Бенешу с предложением принять в качестве советника по транспорту квалифицированного американского инженера, который помимо технических вопросов должен был бы исполнять функции посредника между чехословацким правительством и американским бизнесом (прежде всего речь шла о закупках в США необходимых материалов для восстановления железнодорожной системы) и заниматься переговорами с правительствами соседних государств. Стоимость его работы была оценена в 100 тыс. долл. в год [32]. Подобные советники кроме Чехословакии были направлены также в Польшу, Австрию и Югославию и сыграли важную роль в налаживании экономических отношений, даже выступая в качестве официальных представителей на международных переговорах [33].

Американцы на протяжении всего своего пребывания в Европе продолжали следить за изменением экономической ситуации в Чехословакии и остальных странах Центральной Европы, анализируя предпринимаемые реформы и давая необходимые рекомендации. Так, с большим вниманием была воспринята денежная реформа в ЧСР в феврале 1919 г. [34] В марте Гувер направил Бенешу свои предложения по организации дальнейших шагов для восстановления экономической жизни Чехословакии. Он предлагал чешским властям создать специальную государственную комиссию для организации внешней торговли. Она должна была взять на себя организацию закупок на полученные ссуды необходимого продовольствия в США, его доставку и сбыт в Чехословакии. На выручку она бы смогла закупать и экспортировать продукцию чехословацких предприятий, получая таким образом средства на приобретение необходимого продовольствия и сырья. В то же время данная комиссия должна поддерживать торговлю частных компаний. Гувер рассчитывал в течение 6–8 месяцев таким способом наладить свободную торговлю, что должно было стать третьей и заключительной стадией восстановления экономики [35].

В начале следующего года американцы вновь вынуждены были вмешаться в ситуацию в Центральной Европе в связи с обострением внутривосточной ситуации в Австрии. Госсекретарь просил посла в Праге Р. Крейна добиться от Бенеша увеличения поставок угля для обеспечения хотя бы минимальных потребностей Австрии [36]. США поддержали Франция и Англия, благодаря чему Прага согласилась предоставить необходимый для Австрии уголь [37]. А в феврале Американская корпорация зерна предоставила Чехословакии в счет кредита дополнительно 25 тыс. тонн пшеничной муки [38]. Но тогда же было отмечено, что экономическая и социальная ситуация в Чехословакии лучше, чем в соседних Австрии и Польше [39].

1919 г. явился пиком американского вмешательства в экономику центральноевропейских государств. Экономические действия не только дополняли политические мероприятия, но во многом были более успешными. Несмотря на то, что для возглавлявшего эти программы Гувера главной целью являлось предотвращение распространения коммунистических настроений, американцам удалось продемонстрировать эффективные методы решения экономических и социальных проблем и заложить основы для дальнейшего сотрудничества и экономического проникновения американского бизнеса.

#### Примечания

1. *Levin N. G., jr.* Woodrow Wilson and World Politics. America's response to war and revolution. N.Y., 1968. P. 183–184.

2. *Costignola F.* Awkward dominion: American political, economic, and cultural relations with Europe, 1919–1933. Ithaca, 1984. P. 43.

3. Organization of American relief in Europe 1918–1919. Documents / Ed. S. L. Bane, R. H. Lutz. L., 1943. P. 51.

4. Чехословакия после войны получила контроль над двумя крупными угледобывающими районами бывшей империи: в Тешине (Острава-Карвин) и в северной Богемии (Теплиц-Кладно), до войны удовлетворявших потребности как Богемии, Моравии, Силезии, так и Австрии. В то же время на территории Австрийской республики остались лишь небольшие запасы топлива, из-за чего она оказалась в полной зависимости от импорта угля из других стран, прежде всего Германии и Чехословакии.

5. Foreign Relations of the United States, The Paris Peace Conference, 1919 [Далее – FRUS, PPC]. Volume XII. Washington, 1947. P. 228–239.

6. Ibid. Vol. XII. P. 325.

7. Капитан Эммануэль Воска – в период войны член ЧСНС, затем активно работал на британскую разведку, впоследствии на американское военное министерство. Будучи капитаном армии США, по инициативе Комитета Общественной Информации, занимавшегося организацией пропаганды в США и за границей, руководил пропагандистской деятельностью в Чехии. См. *Привалова Е. А.* «Русский эксперимент»: Комитет общественной информации и внешняя политика США (1917–1920). М., 2006. С. 51–52.

8. FRUS, PPC. Vol. XII. P. 326.

9. Ibid. P. 327, 330.

10. Ibid. P. 352.

11. The Papers of Woodrow Wilson / ed. A. S. Link. Princeton, 1966–1994. Volume 56. P. 122.

12. Цит. по: *Costignola F.* Op. cit. P. 40.

13. Organization of American relief in Europe. P. 292.

14. *Costignola F.* Op. cit. P. 40.

15. *Hoover H.* The memoirs. Volume 1. Years of Adventure. N.Y., 1951. P. 380–381. Позже Бенеш сообщал главам делегаций в Париже, что Богемия была самой сильной индустриальной частью Австро-Венгрии. В ней были сосредоточены 93% мощностей сахарной промышленности (четвертое место в мире), вся стекольная промышленность, 70% текстильной промышленности, 70% металлообрабатывающей промышленности, 55% пивоварения и 60% производства алкоголя бывшей империи. Однако большинство крупных предприятий располагались в приграничных немецких районах Богемии. Центральная часть Чехии была преимущественно сельскохозяйственной. См. The Papers of Woodrow Wilson. Volume 54. P. 490–493.

16. Organization of American relief in Europe. P. 293.

17. Ibid. P. 294–296.

18. Československo na pařížské mírové konferenci. Sv. 1. Praha, 2001. S. 237–238.

19. Organization of American relief in Europe. P. 606; FRUS, PPC. Vol. X. P. 457.

20. *Hoover H.* Op. cit. P. 381.

21. *Costignola F.* Op. cit. P. 41. Позднее, когда обострилась проблема выплаты чехословацкого долга (в период президентства Гувера), на это указывали чехословацкие власти, безуспешно пытаясь добиться отсрочки по долгам. См. FRUS, 1932. Volume I. P. 714–717.

22. *Costignola F.* Op. cit. P. 40, 45.

23. *Hoover H.* Op. cit. P. 381.

24. Ibid.
25. FRUS, PPC. Vol. XII. P. 228–239.
26. *Costignola F.* Op. cit. P. 46.
27. Organization of American relief in Europe. P. 686–703.
28. Ibid.
29. Ibid. P. 700–701.
30. FRUS, PPC. Vol. VII. P. 175–177.
31. Organization of American relief in Europe. P. 564–565.
32. Ibid. P. 610–611.
33. *Costignola F.* Op. cit. P. 48–50.
34. FRUS, PPC. Vol. XII. P. 331–334.
35. Československo na pařížské mírové konferenci. S. 252–254; Organization of American relief in Europe. P. 327–329.
36. FRUS, 1920. Vol. I. P. 249.
37. Ibid. P. 260.
38. Ibid. P. 264–265.
39. Ibid. P. 265.

УДК 94(73США)(04)

А. А. Костин

### «ДОКТРИНА ТРУМЭНА» В ЮГОСЛАВСКОЙ ПОЛИТИКЕ США в 1947–1948 гг.

В статье рассматривается влияние «доктрины Трумэна» на советско-югославские отношения. Прослеживается взаимосвязь между расхождением позиций И. В. Сталина и И. Броз Тито по греческому вопросу и постепенной нормализацией контактов между Белградом и Вашингтоном.

The article examines influence «Truman's doctrine» on the Soviet-Yugoslavian relations. The interrelation between a divergence of positions of I. V. Stalin and I. Broz Tito on the Greek question and gradual normalization of contacts between Belgrade and Washington is traced.

*Ключевые слова:* внешняя политика США, генезис холодной войны, доктрина Трумэна, советско-югославские отношения

*Keywords:* foreign policy of the United States, genesis of cold war, Truman's doctrine, the Soviet-Yugoslavian relations

12 марта 1947 г. на объединенном заседании Сената и Палаты представителей Конгресса США президент Г. Трумэн выступил со специальным посланием «О политическом положении в Греции и Турции». Новая внешнеполитическая доктрина ознаменовала собой окончательное провозглашение лидерства США в англо-американском альянсе. Такова наиболее очевидная и широко распространенная в историографии оценка про-

возглашенной Г. Трумэном концептуальной основы американской активности в балкано-средиземноморском регионе [1]. Действительно, когда Англия не смогла более нести бремя борьбы с греческими коммунистами, Соединённые Штаты тут же приняли его на себя. Ослабленная войной Британская империя была вынуждена признать первенство Соединённых Штатов, обладающих огромной финансовой мощью. В 1946–1947 гг. американцы сумели занять лидирующие позиции в выработке и реализации совместной с англичанами средиземноморской стратегии, о чём и свидетельствовало принятие весной 1947 г. Соединёнными Штатами программы экономической, финансовой и военной помощи Греции и Турции.

В качестве главной причины появления «доктрины Трумэна» в исторической науке традиционно называется советский фактор [2]. Финансовые вливания и военно-техническая поддержка Турции и антикоммунистических сил в Греции были необходимы Соединённым Штатам не только для утверждения контроля над бывшими британскими коммуникациями между Атлантикой и Индийским океаном, но в первую очередь для преграждения доступа советской военной мощи к Средиземному морю. Провозглашённая 33-м президентом США доктрина являлась неотъемлемой составной частью концепции «сдерживания коммунизма». Тем не менее не последнюю роль в формировании идейной базы внешней политики Вашингтона на данном направлении сыграли отношения с новым югославским режимом И. Броз Тито. Помимо необходимости противодействия советскому проникновению в Восточное Средиземноморье, Соединённые Штаты были вынуждены учитывать новый фактор на юге Балкан – югославский.

В 1945–1946 гг. отношения с Белградом стали неотъемлемой составляющей средиземноморской стратегии США. С одной стороны, прочные позиции коммунистической партии в Югославии и совпадение точек зрения ФНРЮ и СССР на основные международные проблемы давали Вашингтону основания рассматривать свою политику в отношении этой балканской страны в русле американо-советских отношений. Но, с другой стороны, советское и югославское видение будущего юго-востока Европы, особенно Греции, было различным, что не могло ускользнуть от внимания специалистов Государственного департамента.

Место Югославии в американской внешней политике во второй половине 1940-х гг. в значительной степени определялось развитием событий в Греции. Гражданская война 1945–1949 гг. в этой стране была одним из первых серьезных военно-политических конфликтов в послевоенной Европе. За спиной греческих коммунистов

КОСТИН Алексей Александрович – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории ВятГУ

© Костин А. А., 2009

стояли просоветские режимы в соседних балканских странах – Югославии, Болгарии, Албании. Главенствующее место в этой тройке занимала ФНРЮ. Албания была слаба, и албанские коммунисты во многом ориентировались на Белград. Последний стремился стать лидером на Балканах путём «покровительства» Албании и включения Болгарии в югославскую федерацию в качестве седьмой республики.

Болгары следовали курсу Кремля, который придерживался канвы «процентного соглашения» Сталина – Черчилля. В октябре 1944 г. в Москве путём «джентльменского согласия» британский премьер «выменял» Грецию на Румынию. И хотя с июля 1945 г. У. Черчилль уже не был главой английского кабинета, Москва не имела реальных возможностей влияния на греческие дела. В Греции находились английские, а не советские войска, к тому же СССР пытался избежать дальнейшего обострения без того напряжённых отношений с Западом. Но Тито продолжал проявлять настойчивость в оказании помощи греческим коммунистам, что явилось одной из причин разрыва со Сталиным в 1948 г. [3] Ведущие позиции Югославии в деле поддержки греческих коммунистов были определены тем, что Советский Союз, по мнению Белграда, не проявлял на юге Балкан должной активности. В результате в «борьбе за Грецию» своим главным противником Вашингтон стал рассматривать не Москву, а Белград.

В обстановке гражданской войны в соседней Греции Югославия стремилась укрепить свои военно-политические и экономические отношения с Болгарией и Албанией. 9 июня 1946 г. ФНРЮ подписала с Народной Республикой Албания Договор о дружбе и взаимопомощи. 7 августа 1947 г. был опубликован официальный протокол об итогах югославо-болгарских переговоров, результатом которых явилось уточнение Договора о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между двумя странами. К удивлению Белграда и Софии, Москва неодобрительно отнеслась к их действиям. Когда факт доработки Договора был обнародован, реакция Вашингтона на его условия также была однозначной – они рассматривались как угроза миру на Балканах. Американские обозреватели видели в этом соглашении опасность для Греции и предполагали, что на переговорах обсуждались вопросы создания автономного македонского государства [4]. Последующие события показали, что именно сближение трех балканских стран – Югославии, Болгарии и Албании, при лидирующей роли первой, вызвало негативную реакцию обоих противостоящих держав – и СССР, и США. Так, начиная с 1946 г. ФНРЮ стала претендовать на роль самостоятельного центра силы на Балканах.

Таким образом, американские действия на юге Балкан не были следствием одной лишь угрозы расширения сферы советского влияния. В их основе также лежала необходимость противодействия другому центру – Югославии. Югославский фактор не мог игнорироваться Вашингтоном, когда весной 1947 г. США приняли программу экономической, финансовой и военной помощи Греции и Турции. На оказание помощи этим странам президент Г. Трумэн запросил у Конгресса 400 млн долларов. Он заявил, что без такой помощи невозможно противостоять иностранному вмешательству в Грецию со стороны её северных соседей: «Сегодня самому существованию греческого государства угрожает террористическая деятельность нескольких тысяч вооруженных лиц, руководимых коммунистами, которые бросают вызов власти правительства в ряде местностей, особенно в тех, которые находятся у северных границ страны. Комиссия, назначенная Советом Безопасности ООН, занимается в настоящее время расследованием тревожной ситуации в Северной Греции и якобы совершаемых нарушений границ, проходящих между Грецией и Албанией, Болгарией и Югославией» [5].

СССР в «доктрине Трумэна» не упоминался, возможно, по причине дипломатического такта, а скорее всего потому, что заявления о прямом советском вмешательстве в греческие дела являлись несостоятельными. В своём выступлении Трумэн ставил цель – «помочь свободолюбивым народам обезопасить свои свободные институты и свою территориальную целостность от агрессоров, стремящихся навязать им свои тоталитарные режимы» [6]. Применительно к Греции президент в своём заявлении классифицировал как «агрессивный и тоталитарный» именно югославский режим, а не советский (в отличие от Турции).

США, Англия и другие западные страны через Совет Безопасности ООН пытались провести резолюцию о «принудительных мерах» в отношении Югославии, Болгарии, Албании, но применение советской делегацией права «вето» не допустило её принятия. Тем не менее на очередной сессии Генеральной ассамблеи (сентябрь – ноябрь 1947 г.) западные державы все же сумели провести резолюцию с осуждением Югославии, а также Болгарии и Албании [7].

Таким образом, Югославия в политике США на юге Балкан и в Восточном Средиземноморье во второй половине 1945–1947 гг. стала занимать значимое место, возможно сопоставимое с положением Китая в дипломатических устремлениях Вашингтона на Дальнем Востоке. В рассматриваемый период отношения между ФНРЮ и США ухудшались пропорционально обострению советско-американских противоречий, но воспри-

ятие Вашингтоном Югославии постепенно менялось. Стала намечаться трансформация образа Белграда из «проводника» советской политики на Балканах в образ «третьей силы», способной на самостоятельные действия.

Подобная оценка ФНРЮ стала необратимой после принятия на II совещании Информационного бюро коммунистических и рабочих партий в июне 1948 г. резолюции «О положении в коммунистической партии Югославии» [8]. Руководство СССР наверняка прогнозировало влияние советско-югославского конфликта на отношения с Соединёнными Штатами. С одной стороны, Москва использовала конфликт, чтобы не дать Западу возможности говорить о «советском следе» в югославской помощи греческим партизанам. Тем самым планировалось улучшить отношения с Вашингтоном или хотя бы избежать их дальнейшего обострения. Вполне вероятно, «уступка» Греции, по замыслу Сталина и его окружения, должна была быть воспринята Вашингтоном как элемент «торга» – Восточная Европа в обмен на советский отказ от попыток получить выход в Средиземное море.

Но, с другой стороны, стремление Москвы различными методами добиваться укрепления своего влияния в Восточной Европе продолжало вызывать недовольство США. Любой торг был неприемлем для Вашингтона. В октябре 1944 г. не американцы, а англичане попытались путём «процентного соглашения» разграничить сферы влияния на Балканах. К 1947 г. стала очевидной безрезультатность усилий Кремля пересмотреть режим черноморских проливов, добиться Триеста для ФНРЮ или получить средиземноморскую базу для своего ВМФ. «Доктрина Трумэна» продемонстрировала решимость Вашингтона окончательно оградить средиземноморские коммуникации от притязаний СССР.

Советский лидер достаточно реалистично понимал опасность последствий продолжения и расширения помощи греческим партизанам. В феврале 1948 г. во время встречи в Москве Сталин, оценивая перспективы греческого восстания, достаточно эмоционально заявил Э. Карделю: «Нет у них никаких шансов на успех. Что вы думаете, что Великобритания и Соединённые Штаты – Соединённые Штаты, самая мощная держава в мире, – допустят разрыв своих транспортных артерий в Средиземном море. Ерунда. А у нас флота нет. Восстание в Греции надо свернуть как можно скорее» [9].

Кремль осознавал бесперспективность любых попыток, за исключением военного вмешательства, принять участие в урегулировании греческого вопроса. Военная поддержка Советским Союзом или Югославией прокоммунистического партизанского движения в Греции была чревата

развязыванием войны между СССР и США, на тот момент обладавшими монополией на атомную бомбу.

21 апреля 1948 г. посол СССР в Белграде А. И. Лаврентьев беседовал об ухудшении советско-югославских отношений с помощником министра иностранных дел ФНРЮ А. Беблером. Советский посол «указал на то, что события, которые развиваются на Балканах и в районе Средиземного моря, настолько переплетаются с общемировой политикой, что любой неосторожный шаг может вызвать серьезные осложнения, тем более что англо-американцы стремятся к усложнению обстановки в этой части Европы...» [10]

Поэтому разрыв Москвы с Белградом, скорее всего, стал побочным, хотя и нежелательным результатом несостоявшегося «торга» с американцами. К 1948 г. Тито, вероятно, разочаровался в способности Кремля отстоять интересы коммунистического движения на юго-востоке Европы и в Восточном Средиземноморье. Дипломатические неудачи советской делегации на заседаниях СМВД по вопросам Триеста, итальянских колоний, предоставления Советскому Союзу базы в Средиземном море и по пересмотру режима черноморских проливов, а также вывод советских войск из северного Ирана неизбежно подорвали уверенность Белграда в возможности Москвы. Вашингтон уверенно удерживал южные рубежи возникшей сферы советского влияния, препятствуя её расширению, что неизбежно должно было повлиять на отношение Тито к Кремлю. Югославский лидер наверняка начал стремиться к проведению курса, менее зависимого от обладавшего сильнейшей сухопутной армией, но разрушенного войной СССР. Новая Югославия, созданная Тито, понималась им самим в качестве как минимум региональной морской державы, являвшейся форпостом коммунистического мира в Восточном Средиземноморье.

Оба лидера – и Сталин, и Тито, являясь приверженцами коммунистической идеи, тем не менее руководствовались в первую очередь интересами своих стран. Не будучи «слепо верующими», и тот и другой прекрасно понимали возможные выгоды текущего момента и поэтому были готовы в той или иной степени пожертвовать интересами мирового коммунистического движения и договориться с капиталистическим миром. Именно подобный прагматический подход вынудил Сталина после провозглашения Трумэном помощи Турции и Греции отказаться от последней ради утверждения контроля над Восточной Европой. Тито мыслил так же, но в данном случае исходил из югославских интересов, безопасности своей страны. Поэтому призывы Кремля прекратить помощь греческим партиза-

нам Белград мог расценить как предательство Советским Союзом своего балканского союзника.

Исходя из этого югославский лидер делал вывод о своём праве быть более самостоятельным. Финансовая мощь США и ядерная монополия, контроль американского ВМФ над средиземноморским бассейном подталкивали Тито к мысли, что если придётся отступить от Греции, то это нужно сделать с выгодой для своей страны. В результате в марте 1948 г. Белград попытался самостоятельно, не поставив Кремль в известность, решить проблему Триеста, чем вызвал гнев хозяина Кремля [11]. Тон и содержание нот Кремля, полученных в Белграде в первой половине 1948 г., показывают, что Москва сознательно шла на ухудшение отношений с Югославией. Жёсткость реакции Сталина носила поучительный для других стран формировавшегося советского блока характер. На сей раз советский лидер был готов пожертвовать ФНРЮ ради укрепления контроля над остальной Восточной Европой. Конечно, Сталин надеялся на смену власти в Югославии с целью не только сохранения, но и усиления своего влияния в этой стране. Но Тито удержал власть и получил возможность, до известной степени, сближения с Западом. Конфликт между Советским Союзом и Югославией отдалил последнюю от её патрона и ещё больше усилил интерес к ней со стороны США.

Провозглашая «доктрину Трумэна», Соединённые Штаты рассчитывали вынудить Кремль отказаться от вмешательства в греческие дела. В случае достижения этой цели Тито оказывался перед выбором: следовать установкам Москвы и тем самым пожертвовать интересами, а может и безопасностью своей страны или проводить независимую от СССР политику. Последний вариант открывал перед Белградом большие возможности: либо самостоятельно продолжить помощь греческим коммунистам, что усилит конфронтацию с Вашингтоном и окончательно изолирует ФНРЮ как от советского блока, так и от западного мира; либо пожертвовать интернациональной идеей и развивать национальный вариант социализма, для чего пойти на улучшение отношений с США и получить от них экономическую и военно-техническую помощь. Достоинства последнего варианта для Тито были очевидными.

Таким образом, американская помощь греческому правительству и Турции преследовала цель сдерживания советского влияния на подступах к Средиземному морю, но также становилась серьёзным испытанием для Белграда. Вашингтонские аналитики не могли не понимать этого, хотя в силу догматичности оценок коммунистических руководителей разрыв между Сталиным и Тито

для многих из них действительно стал неожиданностью. Американские дипломаты в Белграде, пристально следившие за отношениями Югославии с Советским Союзом, первые признаки конфликта заметили в середине июня 1948 г. на основе советского заявления о необходимости переноса из Белграда Дунайской конференции, а также того факта, что советское правительство не направило Тито поздравление с днём его рождения (25 мая). Об этом 18 июня сообщил в Государственный департамент советник посольства Роберт Римз, исполнявший обязанности отсутствовавшего в Белграде посла Кавендиша Кэннона [12].

30 июня, через два дня после опубликования резолюции Информбюро «О положении в коммунистической партии Югославии», американские аналитики занялись комплексным рассмотрением возможных последствий этого события и его влияния на характер отношений внутри советского блока, на перспективы американо-югославских отношений. По мнению сотрудников Штаба планирования политики во главе с Джорджем Кеннаном, в условиях установления прямого советского контроля в Восточной Европе задачи американской политики заключались в этот период в усилении советско-югославских противоречий и дезинтеграции советского блока в контексте возрастающего противостояния между коммунизмом и западной демократией [13]. Соединённые Штаты приступили к разработке и осуществлению новой политики в отношении Югославии. Своей главной целью США считали превращение ФНРЮ в орудие антисоветской политики в разгоравшейся «холодной войне».

Было решено найти «золотую середину» в отношениях с Югославией: не допускать чрезмерного расположения и не слишком отдаляться от неё. Позицию своего правительства американские дипломаты ставили в прямую зависимость от отношения югославского правительства к Соединённым Штатам и западно-демократическому сообществу в целом. В основе американского подхода к ФНРЮ лежало использование финансово-экономического потенциала США: развитие экономических отношений в обмен на позицию лояльности и сотрудничества с Соединёнными Штатами и странами Запада [14]. О постепенном сдвиге в сторону улучшения отношений с Югославией свидетельствует подписание 19 июля 1948 г. соглашения об освобождении «замороженных» в США югославских активов и имущества, депонированных королевским правительством Югославии ещё перед войной. Вашингтон, в свою очередь, получил компенсацию за национализацию режимом Тито американской собственности, произведены взаимные расчёты по ленд-лизу и другим программам по-



мощи, обсуждение которых ранее затягивалось американской стороной [15]. Чтобы максимально осложнить восстановление советско-югославских отношений, американцы делали ставку на наиболее эффективные в данной ситуации экономические рычаги.

В донесениях в Государственный департамент в июле – августе 1948 г. советник американского посольства в Белграде Р. Римз подчёркивал: «...давление силы будет неумолимо подталкивать Тито в конце концов к Западу и формировать его место в несоветском мире... наша политика должна пониматься практически полностью в пределах её влияния на СССР. Наша стратегия – поиск максимального использования растущих возможностей расширения трещины между СССР и Югославией и распространения влияния позиции Тито на советских сателлитов» [16].

Такая политика дала Вашингтону ожидаемый результат: 27 сентября 1949 г. Советский Союз денонсировал Договор о дружбе, взаимной помощи и сотрудничестве с Югославией. 14 ноября 1951 г. США подписали с Югославией соглашение о военной помощи, а 28 февраля 1953 г. был заключён Договор о дружбе между Грецией, Турцией и Югославией (Балканский пакт) [17]. Учитывая увеличение Соединёнными Штатами военно-экономической помощи Белграду и то, что Италия, Греция и Турция были членами НАТО, можно констатировать, что Вашингтон обезопасил средиземноморские коммуникации от установления контроля со стороны Москвы.

Таким образом, очевидно, что «доктрина Трумэна» и заключение Балканского пакта были составляющими единой стратегии – блокирование советского влияния на Средиземноморье, что полностью было возможным только при условии отрыва ФНРЮ от СССР. Первое время после прихода югославских коммунистов к власти у американцев не было оснований для того, чтобы считать тактику разжигания вражды между Белградом и Москвой действенной и результативной, стремясь оторвать Югославию от формировавшегося советского блока. Слишком слабы были признаки грядущего конфликта между ВКП(б) и КПЮ. Главной причиной, заставлявшей Тито поддерживать тесное сотрудничество с Кремлём, было именно то, что в течение 1946–1947 гг. отношения между Соединёнными Штатами и Югославией были несколько раз на грани полного разрыва. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что от возможного сотрудничества Соединённые Штаты и Югославия были пока ещё очень далеки.

Тем не менее это не мешало Вашингтону делать всё возможное, чтобы способствовать созданию условий для конфликта между Москвой и Белградом. Было бы странным, если бы американцы не попытались переманить Тито на свою

сторону. Сотрудничество с Югославией было необходимым условием для установления американского влияния в Восточном Средиземноморье. Чтобы оградить средиземноморские коммуникации от советского контроля, США было необходимо создать на юго-востоке Европы пояс дружественных им государств. Поэтому для Вашингтона было слишком расточительно попустительствовать включению ФНРЮ в формировавшийся советский блок. Югославия наряду с Турцией, Грецией и Италией являлась ключевым звеном в цепи стран, ограждавших средиземноморский бассейн от советского проникновения.

Провозглашение и реализация «доктрины Трумэна» вынуждали Советский Союз, измотанный войной и занятый утверждением своего контроля в странах Восточной Европы, отказаться от продолжения помощи греческим коммунистам. Это в свою очередь создавало угрозу безопасности коммунистического режима в Югославии и заставляло Сталина оказывать давление на Тито, что не могло не отразиться на югославо-советских отношениях. В результате, вкупе с отказом советского лидера согласиться на вхождение Болгарии в Югославскую федерацию и его недовольством установлением покровительства Белграда Албании, Тито лишился возможности сделать Югославию лидером коммунистического движения на Балканах. Глава правительства ФНРЮ оказался перед непростым выбором, итогом которого стала нормализация отношений с США и подписание менее чем за неделю до смерти Сталина Балканского пакта.

#### Примечания

1. Батюк В., Евстафьев Д. Первые заморозки: советско-американские отношения в 1945–1950 гг. М., 1995. С. 202; Быстрова Н. Е. СССР и формирование военно-блокового противостояния в Европе (1945–1955 гг.). М., 2005. С. 117–118; Печатнов В. О. Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-х гг.: документальные очерки. М., 2006. С. 443; Он же. От союза – к холодной войне: советско-американские отношения в 1945–1947 гг. М., 2006. С. 157; Системная история международных отношений. События и документы. 1918–2003: в 4 т. / под ред. А. Д. Богатурова. Т. 3: События. 1945–2003. М., 2003. С. 75; и др.

2. Там же.

3. Подробнее см.: Балканский узел, или Россия и «югославский фактор» в контексте политики великих держав на Балканах в XX веке. М., 2005. С. 274–284; Системная история международных отношений. Т. 3. С. 85–86.

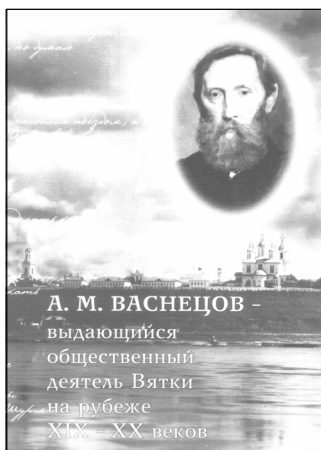
4. Балканский узел. С. 275–276.

5. Public Papers of the Presidents of the United States, Harry S. Truman. 1947. Wash., 1963. P. 177–179, 239; История США. Хрестоматия: пособие для вузов / сост. Э. А. Иванян. М., 2005. С. 268; Системная история международных отношений. Т. 4: Документы. 1945–2003. М., 2004. С. 60.

6. История США. Хрестоматия. С. 270; Системная история международных отношений. Т. 4. С. 60.

7. Советский Союз в Организации Объединенных Наций. Т. 1. М., 1965. С. 272–274.
8. Совещания Коминформа, 1947, 1948, 1949. Док. и материалы. М., 1998. С. 455–461.
9. Джилас М. Лицо тоталитаризма. М., 1992. С. 130; Джилас М. Беседы со Сталиным. М., 2002. С. 207–208.
10. Восточная Европа в документах российских архивов: 1944–1953 гг. Т. I: 1944–1948 гг. / отв. ред. Г. П. Мурашко. М.; Новосибирск, 1997. С. 862.
11. АВП РФ. Ф. 202. Оп. 5. П. 110. Д. 1. Л. 31–33; Ф. 144. Оп. 8. П. 15. Д. 6. Л. 15–17.
12. Foreign Relation of the United States. Diplomatic Papers. [Далее – FRUS.] 1948. Vol. IV: Eastern Europe. The Soviet Union. Wash., 1974. P. 1073; *Аникеев А. С.* Югославия в европейской политике Великих держав в годы «холодной войны» (конец 40-х – начало 50-х) // Славяноведение. 1992. № 5. С. 66; *Потехин А. В.* Дипломатия США в Восточной Европе. 1945–1950 гг. Киев, 1991. С. 83.
13. FRUS. 1948. Vol. IV. P. 1079–1081; *Аникеев А. С.* Противостояние СССР – США в Юго-Восточной Европе и советско-югославский конфликт 1948 года // Советская внешняя политика в годы «холодной войны» (1945–1985). Новое прочтение / отв. ред. Л. Н. Нежинский. М., 1995. С. 126.
14. FRUS. 1948. Vol. IV. P. 1080; *Аникеев А. С.* Югославия в европейской политике Великих держав в годы «холодной войны». С. 67.
15. FRUS. 1948. Vol. IV. P. 1059–1060.
16. FRUS. 1948. Vol. IV. P. 1091, 1104; *Потехин А. В.* Указ. соч. С. 84.
17. Системная история международных отношений. Т. 4. С. 102–103; Т. 3. С. 105–106, 651, 653.

## НОВЫЕ КНИГИ



**А. М. Васнецов – выдающийся общественный деятель Вятки на рубеже XIX–XX вв. [Текст] :**  
сборник научных статей по материалам  
региональной научно-практической конференции  
5 декабря 2008 г. / под общ. ред. В. Т. Юнгблюда. –  
Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 168 с.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 78(4)

Ю. И. Колобова

### «КАНТАТА О ЛЕНИНЕ» П. СУВЧИНСКОГО – С. ПРОКОФЬЕВА В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКИХ ИСКАНИЙ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

В статье в контексте политических исканий русской эмиграции рассматривается музыкальный проект С. С. Прокофьева «Кантата о Ленине» (1936 г.), литературный каркас которого был создан П. П. Сувчинским из текстов К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина и И. Сталина.

The musical project by S. Prokofyev «Lenin Cantata» (1936) is touched upon in the article in the context of political aspirations of Russian emigration. The literary frame of the project was created by P. Suvchinsky on the basis of works by K. Marx, F. Engels, V. Lenin and I. Stalin.

*Ключевые слова:* П. П. Сувчинский, С. С. Прокофьев, «Кантата о Ленине», русская эмиграция.

*Keywords:* P. Suvchinsky, S. Prokofyev, «Lenin Cantata», Russian emigration.

Любая «неизвестная величина» в культурно-историческом процессе – будь то деталь биографии художника или эстетическое направление, частная жизнь людей, творивших историю, или эскиз ненаписанного произведения – вызывает множество вопросов, требующих научного осмысления. Не является исключением и богатое, но все еще малоизученное культурное наследие русской эмиграции. В этом отношении затронутая в статье проблема встраивается в пласт научных исследований [1], посвященных изучению художественных проектов русских эмигрантов 1920–1930-х гг.

Одним из примеров, возникших на стыке поисков современного образного ряда в искусстве и новых политических моделей государственного устройства, а также порожденных изменившимся отношением русских эмигрантов к советской России (в сторону большей лояльности и искренней заинтересованности процессами, протекающими на родине), является художествен-

ный проект С. С. Прокофьева «Кантата о Ленине» (первая редакция – «Кантата к XX-летию Октября», 1936–1937 гг.).

Попытки рассмотреть вопрос, связанный с историей создания данного произведения в музыковедческом аспекте, предпринимались неоднократно. В частности, кантата не раз становилась предметом исследования в работах И. В. Нестьева [2], М. И. Нестьевой, посвященных творчеству С. С. Прокофьева [3]. В монографии И. Г. Вишневецкого ««Евразийское уклонение» в музыке 1920–1930-х годов» [4], она введена в контекст размышлений автора в качестве иллюстрации преломления евразийских идей в музыкальной эстетике и социологии музыки XX в. Однако непрокомментированным остается вопрос о том, каким образом, с какой мотивацией рождалась первая редакция либретто «Кантаты о Ленине».

Долгие годы советское музыковедение (за единственным исключением [5]) избегало упоминаний о том, что литературный каркас «Кантаты о Ленине» был создан П. П. Сувчинским (1892–1985) – одним из основателей евразийского движения [6], музыкальным критиком-эмигрантом, на протяжении долгих лет остававшимся близким другом С. С. Прокофьева. Анализ биографического текста 1920–1930-х гг. приводит к выводу, что в обоюдной логике жизни С. С. Прокофьева, П. П. Сувчинского (впрочем, как и большинства деятелей русской и западноевропейской культуры этого периода) под воздействием мировых событий и общественных противостояний происходит мощная политизация личной жизни и творческой деятельности. Как складывался новый творческий союз? И чем был обусловлен взаимный интерес Прокофьева – Сувчинского к советской тематике, несмотря на довольно продолжительный эмигрантский отрезок [7] в жизни каждого? Эти вопросы – в центре последующих рассуждений.

К началу 1920-х гг. П. П. Сувчинский принадлежал к числу наиболее близких и доверенных композитору людей. Анализ эпистолярного наследия свидетельствует, насколько С. С. Прокофьеву в эти годы важно было обрести единомышленника-друга, причем такого знающего, искусного в вопросах искусства, каким был всеми признан П. П. Сувчинский. В возрастном отношении они были почти ровесниками (Сув-

чинский младше композитора на год), но Прокофьев не воспринимал Сувчинского как соперника или заказчика. Перед ним он мог легко открыться, обсудить интересующие его темы. С. С. Прокофьев всегда щедро делился своими планами, успехами, высылал корректуры новых сочинений, советовался по малейшему поводу.

Благодаря непосредственной близости к творческому процессу С. С. Прокофьева, П. П. Сувчинскому выпала роль на протяжении многих лет быть объективным критиком, ценителем новых произведений композитора. «Творческий тип Прокофьева таков, – писал П. П. Сувчинский в одной из своих музыковедческих статей, – что он (Прокофьев. – Ю. К.) не исчерпав свои силы, с каждым новым сочинением гранит и вырабатывает самого себя, поэтому от каждого последующего его сочинения – можно ожидать все новых достижений и совершенствований» [8]. Безусловно, для композитора было важно мнение друга, к словам которого он внимательно прислушивался. Опосредованно через С. С. Прокофьева П. П. Сувчинский, в свою очередь, вовлекался в творческую лабораторию дягилевской антрепризы, в насыщенную музыкальную жизнь Европы. Однако с 1930-х гг. пути Сувчинского и Прокофьева начали постепенно расходиться. Последним их совместным творческим проектом и явилась «Кантата о Ленине» (1936 г.).

Не рискнув самостоятельно написать либретто, композитор предложил подобрать необходимые цитаты из работ «классиков революции» своему другу [9]. В истории творческих взаимоотношений С. С. Прокофьева и тонкого ценителя его дарования подобное предложение было не единственным. Понимая, что «сквозь моноколь Западной Европы невозможно представить современную Россию» [10], С. С. Прокофьев, обсуждая с П. П. Сувчинским реализацию (несостоявшегося) [11] «просоветского» балета, летом 1925 г. писал, аргументируя свой выбор в его пользу: «Ваши преимущества в этом случае таковы: вы лучше, чем мы, знаете, какой стала Россия сейчас; вы знаете сцену, и у вас есть необходимый такт, чтобы обсуждать тему именно в том плане, чтобы не ввести в ярость ни тех, кто отсюда, ни тех, кто оттуда, но которая, тем не менее, будет отражать современную большевистскую жизнь. А для этого нужен не только такт, но и острый взгляд» [12]. Дипломатическое и творческое чутье, знание особенностей советской действительности (посредством общения с видными политическими деятелями и представителями культуры СССР, выезжавшими за рубеж), многолетний стаж дружбы стали решающим фактором при выборе либреттиста для первой просоветской кантаты Прокофьева.

В течение нескольких месяцев 1936 г. П. П. Сувчинский работал над литературной основой, обратившись непосредственно к текстам К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина, И. Сталина. При этом неукоснительно соблюдался принцип невмешательства в текст оригинала. Однако версия литературного каркаса первой версии «Кантаты», подтверждавшая этот принцип, не обнаружена [13]. Данный факт весьма затрудняет ее детальное изучение. Но понятным становится одно: для обоих авторов текст (и литературный, и музыкальный) стал попыткой быть услышанным на родине. Композитор, вероятно, надеялся, что сочинение в духе советской мифологии окажется востребованным во время проведения массовых мероприятий. В свою очередь, П. П. Сувчинский, скорее всего, верил, что он будет востребованным в качестве соавтора композитора – пусть и через чужое слово (как в случае с «Музыкальной Поэтикой» И. Ф. Стравинского [14]). В целом взаимоотношения людей, вынужденных покинуть родину и под воздействием определенного типа отношений как к самой эмиграции, так и послереволюционной России стремящихся наладить связь с советской властью, тема отдельного исследования. Однако, предвзято дальнейшие рассуждения, важно подчеркнуть, что интеллигенция, привнося высокое интеллектуальное начало в отношения с «властью Советов», пыталась тем самым принять как можно более активное участие в политической жизни покинутой ими родины.

На протяжении первых десятилетий своего пребывания за границей в статусе апатрида П. П. Сувчинский вместе с другими русскими интеллигентами (среди которых – Н. Трубецкой, П. Савицкий, Г. Флоровский, Л. Карсавин и др.) разделял основные концептуальные положения евразийской теории. И не просто разделял, но многие идеи разрабатывал в своих философско-культурологических работах. О евразийстве написано достаточно много, чтобы задерживаться на особенностях этого социально-философского учения. В данном контексте оно интересует нас по причине «евразийского соблазна» (термин Г. Флоровского), который испытал П. П. Сувчинский и который повлиял на его отношение с Советским Союзом, тем самым отразившись на либреттном материале «Кантаты».

Тема «евразийство и большевизм» всегда была довольно актуальной в публицистической литературе. Ученые, изучающие этот феномен, обращают внимание не только на симпатию евразийства по отношению к большевизму, но и на интерес большевизма к отдельным идеям евразийства [15]. Возникнув первоначально как интеллектуальное движение, евразийство в конце 1930-х гг. стало стремительно политизироваться и превра-

щаться в просоветскую организацию, что послужило мотивом к его быстрому расколу. На примере П. П. Сувчинского можно говорить о том, что наряду с Савицким, Араповым и некоторыми другими лидерами у него появилась призрачная надежда повлиять на ход событий в советской России и реализовать евразийские идеалы. После 1924 г. (когда от движения отошел Г. Флоровский) евразийство в качестве важнейшей задачи провозгласило распространение своих идей не столько в эмиграции, сколько в советской России (в том числе и через тех, кто будет прибывать в Европу из России).

С позиции анализа биографического текста становится вполне очевидным, что появление этого произведения для П. П. Сувчинского стало последним шансом практической реализации его евразийских идей, которые он вынашивал на протяжении долгих лет. Как известно, оригинальному замыслу не суждено было осуществиться: окончательную литературную редакцию С. С. Прокофьев сделал сам – без участия друга, но и его версия была забыта на долгие годы (вплоть до 1966 г.). В жизни П. П. Сувчинского увлечение советской идеологической доктриной в 1920–1930-х гг. – факт очевидный. Именно в этот период он был максимально близок к тому, чтобы на определенных условиях перейти к обслуживанию «коммунистического эксперимента» [16] и самым серьезным образом – и этому есть доказательства – заняться организацией своего отъезда на родину. В 1921 г. именно С. С. Прокофьев отговорит его от слишком раннего возвращения в Россию: «Большевизм, – писал он, – в последнее время особенно заострил косяк на русское искусство: Гумилев, Блок... прямо боишься раскрывать газету». Или в том же году (8 июля): «Вашу мысль отправиться осенью в Россию в погоне за “жизнью с искусством” считаю ошибкой. Я думаю, что там теперь все лицо искусства перекошено голодом, пощечинами и слезами за окружающее. Лучшее, на что Вы можете рассчитывать, это какая-нибудь должность под началом Лурье и, в виде утешения, несколько вздохов на плече Асафьева... Не резон лезть сейчас в Россию, когда там как раз самая гадость назревает» [17]. И в продолжение – еще одна цитата из письма С. С. Прокофьева к П. П. Сувчинскому от 30 июля 1922 г.: «С точки зрения эмоциональной, необходимо решить: закидаете ли Вы сейчас от безделья (точнее, от отсутствия полноты деятельности) – или же чувствуете себя свежим, работающим и готовым к работе. Если первое, то надо ехать <...> и рискнуть встречей с тамошними минусами, иначе грозит сход с рельсов и потеря прямой линии. Буде же Вы чувствуете, что, наоборот, силы у Вас накаплиются, или если не накапливаются, то хранят-

ся без утечки, или, наконец, просто, что Вы сможете превозмочь засос эмиграции еще в течение нескольких лет, то ехать не надо, ибо свежие силы пригодятся не только при вколачивании свай, но и при возведении стен» [18].

С дистанции сегодняшнего дня может показаться безумием, но мысли о возвращении на Родину – особенно на гребне развязанного И. В. Сталиным массового террора 1930-х гг. – были присущи не одному П. П. Сувчинскому. Трагический итог встречи с родиной для большинства евразийцев-реэмигрантов (Д. Святополк-Мирский, С. Эфрон) общеизвестен. Хотя тот же С. С. Прокофьев, заметим, возвратится в СССР для «возведения стен» на уже благоприятных для себя условиях «живого классика» новой советской музыки. В конечном итоге, понимание того, что «совестливая, устремленная к истине и справедливости» Россия «живет и за тюремной решеткой советской государственности» [19], возможно, предотвратило трагический исход судьбы П. П. Сувчинского. Жизненным итогом стало то, что в конце 1930-х гг. его интерес к «коммунистическому эксперименту» окончательно остывает. А пока в середине десятилетия эстетические и общественно-политические взгляды русского эмигранта, находившегося «поодаль» от настоящей советской действительности, отличается высокая степень утопичности.

Возвращаясь к истории создания либретто «Кантаты о Ленине», следует отметить, что речи идеологов марксизма стали для П. П. Сувчинского лишь поводом к созданию совершенно нового для эмигрантского сознания образа как самой России, так и ее революционного прошлого. Если в отношениях к советской власти в стане евразийцев присутствовала неоднозначность, то к революции 1917 г. их отличало редкое единодушие. Они полагали, что советская власть – это нечто иное, как «саморазложение императорской России, гибель старой России как особой симфонической личности, индивидуализировавшей русско-евразийскую культуру» [20], которое и привело к рождению новой России. По мысли И. Г. Вишневецкого [21], именно в «Кантате о Ленине» автор демонстрирует, с одной стороны, привычную для евразийской идеологии тему Нового Запада, идущего на смену «старушке Европе», – в лице послереволюционной России, а с другой – уподобляет революцию природному циклу, тем самым порождая вокруг исторического события плотный мифологический шлейф.

Кантата, рассчитанная, по замыслу композитора, на исполнение двумя смешанными хорами, симфоническим и военным оркестрами, оркестром аккордеонов и шумовых инструментов [22], в качестве музыкально не исполняемого эпиграфа имела растиражированную цитату из «Мани-

феста Коммунистической партии»: «Призрак бродит по Европе – призрак коммунизма». Важнейшей центральной сценой произведения было заявлено Октябрьское революционное восстание, а далее – «через певучее анданте «Победы» слушатель должен был погрузиться в народный Реквием памяти Ленина («Клятва»)» [23] на текст речи Сталина, произнесенной им в 1924 г. Финал кантаты получился не слишком оптимистичным. Не слишком оптимистичными выглядели и надежды П. П. Сувчинского на воплощение «евразийского проекта» музыкальными средствами на родине. «Советский миф» угасал, как угасали радужные планы по поводу возвращения в Россию.

Еще в 1928 г. П. П. Сувчинский определил евразийство как установку на «современность». Она и спасла его в буквальном смысле слова от политических заблуждений, «прибив» к близкой и «вечной» для него сфере художественного творчества. В своих последующих публицистических высказываниях он, не без иронии, конкретизирует свое уже полное неприятие всякого идеологического давления: «...Некоторым современным поколениям непонятным образом вполне по себе, когда они покорно восхищаются (в самых, конечно, разнообразных, противоречивых и даже противоположных случаях) вожаками, идеологическими диктаторами, теми, кто “наверху”, – подлинными и предполагаемыми, кто давлением своей воли или популярности дает выход воображению каждого индивидуума». И далее П. П. Сувчинский продолжает: «Складывается впечатление, что почти романтическая тоска по “человеку высшего порядка” завладела этими поколениями, навязав им очередное, основанное на восхищении и покорности, поклонение “великим посвященным”, лидерам и героям» [24].

Распад евразийства, деятельность ОГПУ в его рядах [25], движение «Возвращение на Родину», развенчание иллюзий о жизни в СССР – все это породило, в конечном итоге, скептическое отношение и разочарование во всякой возможности обновления путей развития общества. В сохранившейся переписке евразийцев можно найти размышления Д. Святополк-Мирского, пророческого о музыкально-эстетическом будущем своего друга: «Если все то, что слышно в твоём голосе, правда, тогда ты стоишь золота. Мое искреннее мнение, если хочешь знать: если ты не будешь ею (музыкой – Ю. К.) заниматься, ты – полный дурак, и тогда не политикой ты вынужден будешь заниматься, а заставлять себя наблюдать у психиатра... Если бы ты познал себя, ты сам увидел бы, насколько твоё участие в политике не конструктивно даже в будущем» [26].

Дальнейшее служение идее обновления (правда, исключительно средствами научно-просвети-

тельской, организационно-творческой, а не идеологической риторики) окончательно отвлекло П. П. Сувчинского от реальной политической борьбы, дав импульс к развитию культурологических и музыкально-эстетических взглядов, чтобы совершить свой прорыв к «музыке будущего». Связан этот разворот будет и с личным чувством ответственности, с убеждением, что только свобода и независимость от любого идеологического воздействия может быть условием для реализации творческих способностей человека. Пытаясь на протяжении всего жизненного пути обрести себя, находясь между несколькими альтернативными выборами, П. П. Сувчинский – в силу внешних и внутренних обстоятельств – был абсолютно не совместим с тем тоталитарным мышлением, которое главенствовало в Советском Союзе.

Анализ истории создания «Кантаты о Ленине» сквозь призму евразийских и просоветских взглядов П. П. Сувчинского, тяготевшего в середине 1930-х гг. к советской мифологии, к теоретической и практической близости с советской Россией, свидетельствует о том, что один из идеологов евразийства испытал довольно серьезное увлечение новой идеологической доктриной, продемонстрировав тем самым утопизм эстетических переживаний человека, находившегося «поодаль» от настоящей реальности.

#### Примечания

1. См. *Демидова О. Р.* Литературный быт русской эмиграции как инструмент власти // Наука, культура и политика русской эмиграции: сб. ст. и материалов всерос. науч. конф. / Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств; науч. ред. И. А. Шомракова, П. Н. Базанов. СПб., 2004. С. 157–161. (Труды Т. 162); *Вишневецкий И. Г.* «Евразийское уклонение» в музыке 1920–1930-х годов: История вопроса. Статьи и материалы А. Лурье, П. Сувчинского, И. Стравинского, В. Дукельского, С. Прокофьева, И. Маркевича: монография. М., 2005; Евразийское пространство: Звук, слово, образ / Рос. акад. наук. Научный совет «История мировой культуры»; Ин-т мировой культуры МГУ им. М. В. Ломоносова; Евразийская ассоциация университетов; отв. ред. Вяч. Вс. Иванов; сост. А. О. Зайонц, Т. В. Цивьян. М., 2003. (Язык. Семиотика. Культура); *Смит А.* Между искусством и политикой (Рассказ Марины Цветаевой «Китаец» в свете идей евразийского движения в Париже 1920–1930-х годов) // Марина Цветаева и Франция. Новое и неизданное / под ред. В. Лосской, Ж. де Пройар. М., 2002. С. 178–193.

2. *Нестьев И.* Прокофьев. М., 1957.

3. *Нестьева М.* Сергей Прокофьев. Челябинск, 2003.

4. *Вишневецкий И. Г.* Указ. соч.

5. См.: *Римский Л. Б.* Сувчинский // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Т. 5. М., 1981. С. 346.

6. Вот только несколько штрихов к официальному евразийскому портрету этой неординарной личности. После эмиграции (осенью 1919 г.) Сувчинский созда-

ет в Софии «Российско-болгарское книгоиздательство», в котором вышла первая книга евразийцев – «Европа и человечество» кн. Н. Трубецкого. Совместно с ним (а также при участии географа и политолога П. Савицкого, философа и богослова Г. Флоровского) Сувчинский основывает евразийское движение и принимает самое активное участие в популяризации его идей в эмигрантских кругах. Кроме того, он инициирует выход журнала «Версты», объединившего вокруг себя Л. Шестова, А. Ремизова, М. Цветаеву.

7. Как известно, траектория жизни Прокофьева проделала сложный маршрут. В 1918 г. он проехал через всю Россию в Японию, жил в США, Британии, Германии, а затем возвратился на родину. Череда скитаний Сувчинского в начале 1920-х гг. приводит в Стамбул, затем в Софию, в Берлин, а с 1925 г. он окончательно обосновался во Франции.

8. *Сувчинский П.* Сергей Прокофьев // Петр Сувчинский и его время. Русское музыкальное зарубежье в материалах и документах / под ред. А. Бретаницкой. Кн. 1. М., 1999. С. 106.

9. Для П. П. Сувчинского это была уже вторая работа в качестве либреттиста. Первая была связана с оперой Н. Мяскового «Идиот» по роману Ф. Достоевского. См. о работе П. Сувчинского с Н. Мясковским: *Нестьев И. В.* Четыре дружбы. П. Сувчинский и русские музыканты // Советская музыка. 1987. № 3. С. 86–88.

10. *Poldiaeva E.* Suvchinski et Prokofiev // Pierre Suvchinski, cahiers d' étude / Sous la direction d' Éric Humbertclaude. Paris, 2006. P. 157.

11. Работа, как известно, не состоялась. П. П. Сувчинский отклонил предложение С. С. Прокофьева и С. П. Дягилева.

12. *Poldiaeva E.* Op. cit. P. 155.

13. Свою версию относительно содержания первой редакции «Кантаты» предлагает И. Г. Вишневецкий на страницах монографии «Евразийское уклонение в музыке». См. указ. выше изд. С. 127–131.

14. В 1938 г. Сувчинский выступит одним из авторов «Музыкальной поэтики» И. Ф. Стравинского, сняв собственное авторство и «подарив» композитору свои размышления по типологии музыкального творчества, будущего современной советской музыки и др. См.: Стравинский И. Ф. Хроника. Поэтика. М., 2004.

15. См.: *Пащенко В. Я.* Социальная философия евразийства. М., 2003. С. 235.

16. См. «Жму вашу руку, дорогой товарищ». Переписка Максима Горького и Иосифа Сталина / пуб-

ликация, подготовка текста, вступ. и коммент. Т. Дубинской-Джалиловой, А. Чернева // Новый мир. 1997. № 9. С. 167–192.

17. Цит. по: *Савкина Н. П.* Некоторые материалы о зарубежном периоде жизни С. С. Прокофьева // Русские музыкальные архивы за рубежом. Зарубежные архивы в России: материалы междунар. конф. Науч. труды Моск. гос. консерватории им. П. И. Чайковского. Сб. 31. М., 2000. С. 53.

18. Цит. по: *Польдяева Е.* «Я часто с ним не соглашался...» Из переписки С. С. Прокофьева и П. П. Сувчинского // Петр Сувчинский и его время. Русское музыкальное зарубежье в материалах и документах / под ред. А. Бретаницкой. Кн. 1. М., 1999. С. 74.

19. *Степун Ф.* Встречи. М., 1998. С. 140.

20. Евразийство: опыт системного изложения. Париж, 1926. С. 45–46. Цит. по: *Пащенко В. Я.* Социальная философия евразийства. М., 2003. С. 243.

21. *Вишневецкий И. Г.* Указ соч. С. 341.

22. Задействованный музыкальный ресурс С. С. Прокофьев указал в подстрочнике «Кантаты к XX-летию Октября».

23. *Нестьева М.* Сергей Прокофьев. Челябинск, 2003. С. 147.

24. *Сувчинский П.* Стравинский вблизи и поодаль. Девять (разнородных) положений // Петр Сувчинский и его время. Русское музыкальное зарубежье в материалах и документах. М., 1999. С. 287.

25. В. Козовой, близкий друг П. П. Сувчинского в последние годы его жизни, упоминает, что в 1930 г. тот, получив от разведывательных служб предложение о сотрудничестве, отклонил его. В 1937 г. на столбцах газеты «Последние новости» на Сувчинского клеветал П. Н. Милюков, статья содержала утверждение о том, что он был агентом НКВД. П. П. Сувчинский привлек газету к суду и выиграл дело. Это обеспечило ему характеристику человека честного и заслуживающего доверие. См. *Козовой В.* О Петре Сувчинском и его времени // Петр Сувчинский и его время. Русское музыкальное зарубежье в материалах и документах. М., 1999. С. 14–15.

26. *Smith G.-S.* The letters of D. S. Mirsky to P.-P. Suvchinskii (1922–1931). Birmingham: University of Birmingham, Birmingham Slavonic monographs 26, 1995. P. 141. Цит. по: *Walterskirchen K.* Pětr Suvčinskij (1982–1985) // Pierre Suvchinski, cahiers d' étude / Sous la direction d' Éric Humbertclaude. Paris, 2006. P. 99.

Г. Ю. Стернин

**РУССКОЕ ИСКУССТВО  
ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ XIX в.:  
ВЗГЛЯД ИЗ XXI в.**

Статья посвящена типологическим характеристикам русского искусства 80–90-х гг. XIX в., разнонаправленным творческим тенденциям, определенным эстетический портрет переходной эпохи.

The article is devoted to the typological characteristics of Russian art in 1880–1890, different creative trends defined esthetic picture of transitional period.

*Ключевые слова:* реализм, импрессионизм, символизм, «русский стиль», «русская идея», модерн, художественная система, духовные традиции.

*Keywords:* realism, impressionism, symbolism, Russian style, Russian idea, modern, artistic system, spiritual traditions.

По обычному календарному летосчислению 1880–1890-е гг. венчали собою столетие и воспринимались его многозначительным и многоговорящим итогом. Оставшаяся позади эпоха выдвинула перед современниками несколько фундаментальных проблем дальнейших судеб России.

Важно сразу же подчеркнуть, что уже современники вполне отчетливо осознавали начальную грань этого периода как серьезный исторический рубеж в общественной жизни страны. Приведем лишь одно высказывание весьма авторитетного свидетеля эпохи: «Как раз в 1880–1881 году в духовной жизни России совершились два крупных события. С одной стороны, именно в эту пору нигилистическая волна достигла высшей точки своего подъема. Отрицание всех вековых устоев русской жизни – веры отцов и традиционных форм государственной жизни вылилось в практическую форму террористических покушений. А в то же самое время достигло своего апогея влияние Достоевского, который тогда печатал в “Русском вестнике” высшее свое произведение – “Братьев Карамазовых”. В 1881 г. он произнес прогремевшую на всю Россию пушкинскую речь и вскоре после этого умер» [1].

Совершенно очевидно, что, говоря о крупном событии, в котором сказалась «практическая форма террористических покушений», автор имел в виду потрясшее страну царевубийство, совершенное в Петербурге в марте 1881 г. и очень сильно повлиявшее на социальное самоощущение народа

и личности. Трагедия внезапно ворвалась в повседневные будни российской действительности, в том числе и в культурную жизнь Петербурга. Очевидец происшедшего свидетельствует: «Было воскресенье, начиналась вторая неделя поста. В этот день открылась передвижная выставка в доме Юсупова на Невском. На Невском была толпа народу, Последний мороз щипал прохожих. Тогда в посту были разрешены театры. Поэтому в русской опере была назначена «Жизнь за царя», а в балете (тогда еще был Большой театр) – «Дон-Кихот». Должно быть, оба театра были бы полны. Но представления не состоялись» [2].

Упомянутая современником «прогремевшая на всю Россию» речь Достоевского, произнесенная в июне 1880 г. на торжествах, посвященных открытию памятника Пушкина, тоже оказалась в идеологической атмосфере тех лет фактом исторической значимости, взбудоражив общественное мнение страны и значительно подогрев желание сберечь и сохранить живительные силы национальной духовной традиции [3].

Эти события, сопоставленные друг с другом или же нет, втесняли в головы современников многообразные размышления – от мировоззренческих, историософских идей до раздумий на нравственные, поведенческие темы. Чем нагляднее и неизбежнее надвигался рубеж веков, тем напряженнее становилось мироощущение человека, тем мучительнее он старался разобраться в окружающих его жизненных коллизиях.

Одна из очень существенных задач предлагаемого тома заключается как раз в том, чтобы обозначить контуры этого сложного общественного процесса, выявить его главные идейные ориентиры и конкретные художественные результаты.

Когда русскому искусству второй половины XIX столетия во всех его видах желают дать наиболее общее определение, его обычно именуют реализмом. Иногда к этому слову добавляют различные уточняющие эпитеты – идейный, демократический, критический и т. д. Подобные дефиниции могут заключать в себе вполне основательные, типологические характеристики, но могут также исполнять роль чисто оценочного, комплиментарного суждения, полностью лишая слово «реализм» сколько-нибудь конкретного историко-культурного смысла. Стоит заметить, что двойственность семантической ауры термина всерьез заботила тогдашнюю критическую мысль, и она не раз обращала внимание на содержащуюся в этом случае опасность общественно-эстетической девальвации понятийного аппарата искусствознания [4].

Понятно, вместе с тем, что такие разноречия в привычном лексическом обиходе никоим образом не могут мешать называть своим именем, то есть реализмом, важнейшую стилиобразующую

СТЕРНИН Григорий Юрьевич – доктор искусствоведения, профессор, чл.-кор. РАН, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания (Москва)  
© Стернин Г. Ю., 2009



тенденцию русского искусства изучаемого периода. Более того, художественную культуру России 1880–1890-х гг. в определенном смысле есть основание считать знаковым явлением европейского реалистического искусства, явлением, порожденным глубоким внутренним драматизмом духовных исканий эпохи, а также желанием быть их честным и адекватным выразителем. Иными словами, применительно к последним десятилетиям XIX в. реализм – это и нарицательное обозначение видимых, вполне осязаемых примет искусства, и важнейшее имманентное свойство всей идейно-художественной системы той поры. Совершенно естественно, что сложные исторические судьбы такой системы, её достижения и кризисы – предмет особого интереса исследователя русского искусства.

Глубокий знаток духовной истории России прот. Георгий Флоровский указывал на очень важную особенность художественного самосознания второй половины XIX в.: «В русской культуре именно с 60-х годов начинается парадоксальный и очень болезненный разрыв. Не разрыв только, но именно парадокс... В истории русского творчества вторая половина XIX века ознаменована была всего больше именно новым эстетическим подъемом и новым религиозно-философским пробуждением... Ведь это было время Достоевского и Льва Толстого, время Тютчева и Фета в лирике, время Серова, Чайковского, Бородина, Римского, время Влад. Соловьева, время Леонтьева, Аполлона Григорьева, Федорова, и очень многих еще. Именно этими и такими именами обозначается и по ним провешивается творческая магистраль русской культуры. Но русское “самосознание” не ровнялось и не следовало за творчеством. И на новый подъем художественного гения было ответом “разрушение эстетики” (от Писарева до Льва Толстого), а религиозной тоске и боли противопоставляли так часто самый плоский и невежественный рационализм...» [5]

Любая периодизация истории искусства, если она претендует на определенный историко-культурный смысл, всегда есть условность, более того, некоторое насилие над живой исторической реальностью. В полной мере это относится, конечно, и к желанию представить 1880–1890-е гг. самостоятельным этапом в развитии отечественного искусства. Проблема усугубляется рядом существенных обстоятельств. Во-первых, в нашем случае дело касается различных видов искусства, параллельность развития которых сама по себе относительна. Каждый из этих видов – музыка, живопись, театр, архитектура – имел свои памятные вехи, свой темп освоения действительности, свой ритм внутреннего движения. Во-вторых, коли речь идет о художественной культуре

в целом, приходится учитывать, что в основу систематизации и периодизации материала могут быть положены самые различные смысловые признаки и эстетические аспекты искусства. Наконец, необходимо считаться с тем, что средоточие художественной культуры изучаемого периода – крупнейшие личности, чьи творческие биографии определяли собой художественный календарь того времени и стали главной единицей исчисления его духовной истории. Вот почему предлагаемая периодизация, чтобы обрести логику в самом исследуемом материале, нуждается в некоторых дополнительных комментариях.

Сразу же бросается в глаза, что, обособляя 1880–1890-е гг., исследуя их как самодовлеющую художественную ценность, специалист тем самым ставит себя, впрочем, как и в других подобных случаях, когда он исполняет роль «хронометриста», в весьма «невыгодную» аналитическую позицию, ибо сплошь и рядом оказывается вынужденным резать «по живому» монографические характеристики крупных деятелей русской художественной культуры. В сказанном легко убедиться, если вспомнить, к примеру, таких выдающихся мастеров, как И. Е. Репин, В. И. Суриков, П. И. Чайковский, М. Н. Ермолова, Ф. И. Шаляпин. Их творческие пути не только формально, но и по своим глубоким содержательным интенциям никак не укладываются в означенный период времени.

И вместе с тем предлагаемые здесь хронологические вехи создают не только определенный исследовательский дискомфорт. Они же – серьезный конструктивный ресурс в концептуальной характеристике отечественной художественной культуры XIX в., в желании найти итоговые суждения, объединяющие художественное самосознание современников, с одной стороны, и наши теперешние взгляды на творческие искания эпохи – с другой [6].

Первое же знакомство с историческими источниками свидетельствует: изучаемая эпоха была необычайно щедрa на самохарактеристики, на прозвища и клички тех художественных явлений, которые возникали в её недрах. В этом несколько торопливом желании окрестить себя новым, необычным именем сказывалось явное стремление публично заявить о претензиях на свое особое место в культурной жизни страны. Особую выдумку в изобретении подобных квалификаций и оценок с некоторым недоумением констатировали уже современники. Так, вполне известный к тому времени художественный деятель России И. Э. Грабарь специально подчеркивал: «Совершенно незаметно мы начали усваивать целый ряд терминов, о которых всего несколько лет тому назад у нас не было и помину. Теперь уже не редкость прочесть статью, в которой слова “пле-

нэр”, “пленэризм”, “импрессионизм”, “символизм” упоминаются совершенно так же легко и просто, как просто и легко упоминали раньше о «реализме», «натурализме». Теперь и в обществе, в театре, на улице, на выставке картин вы не очень удивляетесь, если слышите громкий разговор о “прерафаэлитях”, “пуантилистах”...» [7]

Мы увидим чуть позже, что за этой страстью некоторых влиятельных кругов предстать перед публикой толкователями еще не изведанных художественных лозунгов, за этим многоголосием творческих дефиниций и заявок стояло совсем не только кокетливое всезнайство профессиональных пророков от искусства. Стоит всячески подчеркнуть, что возникавшая, порою разноречивая картина художественного самосознания общества отражала вполне реальные сложные процессы культурного развития России тех десятилетий. На эту серьезную проблему нам в дальнейшем понадобится обратить специальное внимание.

Возникшую ситуацию еще более драматизировал реальный историко-культурный статус 1880–1890-х гг. Назвать изучаемую эпоху просто переходной (она и на самом деле таковой являлась) – значит упустить из виду многие её внутренние коллизии, укротить её боевой пыл, умерить активность её центробежных сил. Перед нами тот случай, когда переходный характер культуры являл себя читателю, слушателю, зрителю не органичным сплавом разнонаправленных творческих тенденций (живого опыта прошлого и предвестия будущих творческих устремлений), а демонстративной конфронтацией двух взглядов на мир, на человека, на жизненную миссию искусства. Умудренный жизненным и творческим опытом Н. Н. Ге писал по этому поводу в 1885 г.: «Замечательно, какую резкою чертою делятся теперь люди молодые и старые. Разница эта всегда у нас была, но такой ширины пропасть еще не достигала. Прежде это было меж двух поколений, а теперь двух направлений...» [8] Мысль, легко подтверждаемая хрестоматийными примерами. Так, стоит вспомнить, что знаменитый памятник поэтического визионерства в русском изобразительном искусстве – врубелевский «Демон сидящий» (1890 г.) написан ранее, чем была завершена репинская работа над программно «натуральными», избыточно телесными «Запорожцами», что в одном и том же 1897 г. появились традиционно назидательная жанровая картина из жизни революционной молодежи – «Вечеринка» В. Е. Маковского, с одной стороны, и полная томной неги и «декадентской» пряности рубежа веков меланхолическая живописная фантазия К. А. Сомова «Конфиденции» – с другой. В этой сложной, противоречивой атмосфере кардинальным эстетическим вопросом стала весьма

ходовая альтернативная формула – «упадок или возрождение?» [9]. О ней, о её риторическом и сущностном смысле, в дальнейшем еще не раз придется вспоминать как о едва ли не главном общественном раздражителе художественных настроений эпохи.

Первостепенный факт – напряженные взаимоотношения между двумя рассматриваемыми десятилетиями. 1880-е гг. почти на всем своем протяжении рекомендовали себя наследниками предшествующего периода, хотя уже и позволяли себе усомниться в универсальности созидательно-творческих импульсов жесткого социального детерминизма. Существенно, что они не столько декларировали эти свои принципы, сколько осваивали их как реальную и плодотворную задачу искусства, сохраняющего традиционный интерес к проблемам окружающей жизни. В этом смысле, не боясь терминологического схематизма, 1880-е гг. можно смело назвать временем высшего подъема русского реализма [10].

Размышляя о типологии русской художественной культуры 1880–1890-х гг. и памятуя при этом о важных признаниях самих современников, стоит обратить внимание на крайне существенные особенности её жизненного бытия, сильно влиявшие и на общественное самосознание людей того времени, и на основную идейную ориентацию их творческих программ. «Как раз в начале восьмидесятых годов, – вспоминал уже цитированный ранее Е. Н. Трубецкой, – после вступления на престол императора Александра III, итальянская опера на императорской сцене была заменена русской и в 1882 году в Московском Большом Театре был возобновлен “Руслан”... Тут было новое восприятие России; а потому с наслаждением художественным сочетался сильный национальный подъем. *Гениальное выражение родного*, вот что в особенности меня пленяло и захватывало в Глинке... И общество, и правительство стали уделять тогда русскому искусству все больше внимания. А мы, молодежь, воспринимали его как воспитанники Достоевского, под сильнейшим влиянием которого мы тогда находились. Когда я впервые познакомился с «Русланом», русский народ был для меня “народом-богоносцем”. Нужно ли удивляться, что в моем восприятии и в особенности в моих оценках того времени было немало националистических преувеличений!» [11]

Весьма показательным в этом смысле свойством искусства той поры стало явление, которое давно уже получило расширительное название «русского стиля» и под флагом которого, следует признать, оно в последние годы довольно часто преподносится отечественному и зарубежному зрителю. Так называемый «русский стиль» (по старому выражению, «стиль Александра III») стал, в частности, не только вполне кон-

кретным визуальным признаком всей образной структуры искусства, но и определенным кодом культурного сознания эпохи [12]. Нагляднее, лучше сказать, декларативнее всего он выявил себя в архитектуре и прикладном творчестве, то есть как раз в тех видах искусства, которые призваны были формировать повседневную жизненную среду русского человека и которые именно в этих целях постоянно искали опору в материальных исторических прецедентах. Как и у всякого условного пластического языка, у «русского стиля» существовала опасность превратиться в набор стереотипных стилевых приемов. Такой опасности «русский стиль» не избежал, в особенности, в своем массовом, тиражированном варианте. В таком своем виде он не столько представлял духовные ценности своего времени, сколько демонстрировал их этническую принадлежность, хотя наиболее крупные мастера этого стиля сознательно старались уйти от «увражного», копийного понимания народного творчества.

Рекомендуя себя лишь в качестве определенной эстетической системы, а точнее говоря, в виде сложившегося ассортимента пластических форм, «русский стиль» как будто не только не отрицал, но и предполагал одновременное существование других художественных направлений, пользующихся иным арсеналом выразительных средств. В ряде случаев творческие интенции эпохи действительно утверждали свою независимость от подобной «стилевой» экспансии культуры, и в дальнейшем изложении материала в этом легко будет убедиться. Но столь же нетрудно будет удостовериться в знаковой роли «русского стиля» в общей структуре тогдашнего художественного сознания России. отождествляя национальность с народностью, апеллируя не к жизненному самочувствию личности, а к мировоззрению коллектива, «русский стиль» становился частью довольно жесткой идеологической конструкции, претендующей стать своеобразным каркасом всей духовной жизни пореформенной России. Быт в этих условиях представлялся примиряющим и стабилизирующим элементом действительности, а его художественное оформление – основной точкой приложения творческих сил эпохи. Стоит всячески подчеркнуть, что суть эстетической платформы в этом случае никоим образом не сводилась к официальной государственной идеологии, но и не была отделена от неё китайской стеной. Если говорить о главном, дело сводилось к глубоким процессам национального самосознания и самопознания России, к тому, что ныне принято именовать поисками идентификации национальных особенностей духовной истории страны. «В царствование Александра II закончилось внешнее, природное образование России, образование её тела, и начался в муках и болез-

нях процесс её духовного рождения» [13], – такими выразительными словами начал Владимир Соловьев свою речь, посвященную памяти Ф. М. Достоевского. Исключительная активность самоутверждающей энергии «русского стиля» делала его весьма приметным свойством диалога культуры с эпохой.

Для культурной атмосферы конца XIX в. весьма показательным, что эта художественная программа выявляла себя не только в творческой и собирательской деятельности, но и в оживленных спорах о теоретических проблемах прикладного искусства. Главный из обсуждавшихся вопросов касался взаимоотношений между профессиональным прикладным искусством и народным творчеством. Разговор этот приобретал порою общеэстетический смысл: в попытках преодолеть уже давно существовавший разрыв между народным творчеством и «художественной индустрией» многие деятели русской культуры видели возможность обновления поэтики искусства.

Интерес к народному искусству, а через него и к миру народных эстетических представлений и верований был чрезвычайно многозначен как по своим причинам, так и по своим следствиям, и его влияние отнюдь не ограничивалось сферой декоративно-прикладного творчества. Сосредоточенное внимание профессиональных мастеров к народному фольклору в самых различных формах его проявлений оказалось универсальной особенностью художественного сознания эпохи. Редактору тома и его авторам казалось существенным отразить это обстоятельство в предлагаемой структуре книги.

К концу 1880-х гг. в Европе получил распространение весьма характерный оборот – *fin de siècle* («конец века»), определяющий и самочувствие современников, и смутное состояние их умов. Возник он во Франции, но довольно скоро стал пользоваться популярностью и в художественных кругах России [14]. Этимологически являясь всего лишь хронологической квалификацией эпохи, выражение это быстро вошло в литературно-критический обиход, обросло многообразными историко-культурными смыслами, порою не лишёнными эсхатологических оттенков (ключевым здесь оказывалось слово «конец»), и в таком своем виде обрело устойчивую ауру философско-психологической дефиниции. *Fin de siècle* – такой фразеологизм обозначал всего-навсего финальные страницы исторического календаря XIX в., но, вместе с тем, он содержал в себе прогноз заранее predeterminedных временем, а потому фатально неизбежных драматических конфликтов и соблазнов. Собственно оценочным, однако, стал другой термин, употребившийся с обреченным чувством почти клинического диагноза и претендующий на общую ха-

рактику эпохи – декаданс. Он тоже пришел из Франции и тоже вскоре стал неотъемлемой частью полемической лексики русских художественных кругов. Именно это слово могло попеременно становится то резким, откровенным порицанием, то кокетливой автохарактеристикой творческих позиций, выявляя полную зависимость своего знакового смысла от текущих забот духовной жизни, от эстетических лозунгов борющихся сторон.

Впрочем, стоит всячески подчеркнуть, что подобные акценты художественной культуры России 1880–1890-х гг. становились наиболее очевидными в тех случаях, когда изучаемые десятилетия представляли увиденными как бы в обратной перспективе, то есть глазами людей уже следующего, XX столетия. Именно в ту пору и обретал назидательно-декларативный смысл уже упомянутый вопрос – упадок или возрождение переживает русская художественная культура рубежа веков. При взгляде на эпоху изнутри XIX в., взятую соответственно в другом ракурсе, иными словами, рассмотренную с позиций предшествующих творческих исканий, общая картина и в целом, и в частностях существенно отличалась от только что названной [15]. И в критических суждениях, и в реальной художественной деятельности предметом главного интереса, главных забот становились тогда процессы развития реализма и академизма. Востребованные временем эти категории оказывались актуальными и сами по себе, в качестве нарицательных историко-культурных понятий, и в виде устойчивых оценочных ориентиров художественной стихии эпохи.

Дальнейшие рассуждения на эту тему настоятельно требуют еще одной оговорки. Как только что было сказано, весь полемический контекст эпохи требовал от современников постоянного внимания не только к существу тех или иных художественных явлений, но и к самим терминам, их обозначающим. Таким весьма ходовым определением, академически вполне корректным и поначалу выдававшим себя за вполне автономную стилизованную дефиницию искусства 1880–1890-х гг., оказалось тогда новое слово «импрессионизм». По вполне понятным причинам французское слово это обретало многообразные знаковые смыслы, прежде всего в процессе национальной самоидентификации русской живописи тех лет, и потому довольно скоро превратилось в условное, не лишенное своеобразного защитительного покрова словосочетание «русский импрессионизм» (забегая несколько вперед, заметим, что именно в качестве такового оно станет популярным в отечественной историографии) [16]. Поначалу, однако, в систему теоретических представлений об эстетической природе русской ху-

дожественной культуры конца XIX в. новое понятие входило в ином, более универсальном значении, едва ли не более агрессивно вторгаясь в область писательской творческой лаборатории, в сферу именно литературных занятий.

Определяя особенности творческих принципов Чехова, Станиславский позже счел необходимым специально подчеркнуть, что в своих пьесах автор «Чайки» и «Вишневого сада» места – «*импрессионист*, в других местах – *символист*, где нужно – *реалист*, иногда даже чуть ли не *натуралист*» [17]. За этой, разумеется, весьма условной и полемически направленной против однозначных дефиниций формулой скрывалась реальная эстетическая сложность и многогранность крупнейших явлений русской художественной культуры этой поры. Но для поставленной здесь задачи мысль Станиславского представляет существенный интерес с еще одной стороны. Речь идет о художественном ареале чеховской поэтики в творческом наследии России изучаемого периода.

Проблема, понятно, не нова, над ней много думают отнюдь не только исследователи понятийного аппарата искусствоведческой науки, к ней обращается едва ли не каждый специалист, занимающийся общими и частными вопросами русского искусства этого непростого переходного времени. Существуют и специальные штудии, авторы которых стараются установить прямые подобия и параллели между Чеховым и современными ему деятелями других видов искусства [18]. Такого рода явные и неявные переключки сами по себе, конечно, красноречивы, и к ним позже еще понадобится вернуться. Но главное совсем не в них. В упомянутом историко-культурном контексте важнее затронуть несколько особый аспект – общестилевой, иначе говоря, обратить внимание на специфические черты того семантического поля, которое часто возникало тогда и в теории, и в творческой практике вокруг расхожей формулы – «реализм-импрессионизм», формулы, с давних пор настойчиво обращаемой и к чеховским творениям, и к современному им русскому искусству [19].

Эту проблему, в сущности своей довольно условную, было бы неверно игнорировать хотя бы потому, что долгие годы она служила удобным иносказательным приемом вести полемику о достоинствах и недостатках отечественного искусства последних десятилетий XIX в. в системе общепринятых академических дефиниций. Именно такая отвлеченно-номенклатурная характеристика искусства обрела полностью довлеющей себе смысл и потому оказывалась часто главным доводом в пользу похвалы или порицания обсуждаемых творческих принципов. Попросту говоря, происходила (и, увы, нередко проис-

ходит до сих пор) элементарная подмена историко-культурной проблемы, и конечная оценка художественного произведения во многом зависела от того, считал ли автор импрессионизм исторической стадией реализма или же он считал их враждебными друг другу.

Впрочем, оценивая реальную ситуацию в русском искусстве 1880–1890-х гг., можно утверждать, что, в конечном счете, обе точки зрения, оба критических взгляда на стилевые коллизии эпохи с разных сторон касались вполне объективных свойств творческой эволюции – поисков «новой адекватности жизни» (Л. Я. Гинзбург). Стоит выразиться и более определенно: именно поиски эти и определили то тревожное состояние художественной души, которое вынуждало деятелей музыки, театра, живописи искать самые различные пути к действительному постижению правды бытия и в её небесной, и в её земной ипостасях.

Как совершенно очевидно, все эти типологические характеристики русского искусства 1880–1890-х гг. разноприродны и по своему существу, и по своим внешним признакам, и потому объединению в какую-либо строгую логическую систему не подлежат. Но из них выстраивается некая многомерная модель художественного сознания эпохи, помогающая освоить и существенные константы искусства, и особенности его историко-культурных диалогов с современниками.

Метаморфозы поэтических концепций художественного образа, будь то музыка, театр или живопись, – одно из таких обобщающих свидетельств исторической эволюции творческих потенций эпохи, под каким бы углом зрения современники эту эволюцию ни рассматривали, под каким бы титулом она ни выносилась свидетелями на общественный суд.

\* \* \*

Давно уже стала общим местом справедливая мысль о том, что любая серьезная характеристика русского искусства вообще и его внутренней целостности в частности предполагает глубокую осведомленность в его мировом художественном контексте. Следуя своим концептуальным заданиям, специалисты неизбежно вовлекаются в сложную сферу историософских и культурфилософских изысканий, касающихся таких глобальных тем, как «Россия и Запад», «Россия и Восток» [20]. Кстати сказать, эти современные научные интересы, кроме всего, свидетельство устойчивости некоторых коренных исторических моделей русского общественного сознания, а если конкретнее – в них легко видеть словно ожившее наследие идеологических споров и глубоких духовных исканий России XIX в.

Одно пояснение кажется необходимым. Сравнительная характеристика произведений различ-

ных национальных школ может стать ключом к определению творческой позиции художника. Бывает нередко и так, что в подобном сопоставлении нет прямой нужды, оно мало что добавляет к пониманию сущности изучаемого искусства. Но в обоих случаях – и это хочется подчеркнуть – такой метод анализа позволяет увидеть отечественное искусство двойным зрением «изнутри» и «снаружи». Совершенно разнородные понятия – «особость» и «цельность» – оказываются здесь объединенными внутренней логикой художественного развития России.

Общественные реалии последних десятилетий XIX в. были таковы, что размышления на эту тему становились для современников и самостоятельной сферой напряженных теоретических исканий, и способом разобраться в практических художественных делах, и, наконец, средством, помогающим лучше определить конкретные профессиональные задачи национальной миссии искусства. Несколько схематизируя общественную ситуацию, можно назвать три основных угла зрения на возникавшие драматические коллизии эпохи: религиозно-философский, историко-культурный и жизненно-прагматический.

В дальнейшем понадобится с несколько иной точки зрения рассмотреть и оценить творческие процессы 1880–1890-х гг. Пока же стоит обратить внимание на те примечательные события эпохи, которые декларативно заявляли о своей непосредственной причастности к постановке глобальных проблем российской истории. Так, вышедший первоначально в 1871 г. фундаментальный труд крупного русского историка и социолога Н. Я. Данилевского «Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому» дважды (в 1888 и в 1889 гг.) переиздается в изучаемое десятилетие, причем издание 1888 г. вызывает острую и необычайно целенаправленную полемику в русской общественной мысли. В культурном пространстве конца XIX в. полемика эта (а в ней участвовали такие заглавные фигуры эпохи, как Владимир Соловьев и В. В. Стасов) обнажила едва ли не главный нерв идеологической борьбы того времени – споры вокруг идей об исторической судьбе России и о её месте в духовном развитии человечества [21].

По ходу дела две противоположные концепции обозначились совершенно отчетливо: идущие от Н. Я. Данилевского неославянофильские убеждения в автономности и полной самостоятельности «почвенных» истоков национальной духовной традиции, с одной стороны, и опора на высший авторитет божественных законов человеческого «всединства» – с другой.

Забегая несколько вперед, заметим сразу же, что реальная художественная жизнь эпохи, бе-

зусловно испытывая влияние общей атмосферы 1880–1890-х гг., вместе с тем нередко ориентировалась в этом смысле на свои собственные потребности и нужды, определявшиеся всем многообразием конкретных творческих проблем дальнейшего развития мирового искусства. Так, например, для мастеров изобразительного творчества становится обычным явлением, особенно в 1890-е гг., учеба в мастерских Западной Европы, чаще всего в студиях Парижа и Мюнхена, регулярное участие России на Всемирных выставках, проходивших тогда в крупнейших европейских столицах, что приобщало деятелей русского искусства, хотели они того или нет, к социокультурному опыту зарубежных стран, той же цели, но только с более основательным учетом отечественной культурной ситуации служили многочисленные выставки Петербурга и Москвы, экспонировавшие творческую продукцию иностранных художественных школ.

\* \* \*

Последнее десятилетие XIX – первые годы XX столетия – время, когда вся Европа, по слову Александра Бенуа, «бредила» созданием нового стиля. «Новый стиль», «Модерн», «Ар нуво», «Югендстиль» – вот несколько распространенных наименований этого крупного мирового художественного явления, первоначально адресованных историческим и национальным особенностям пластических искусств той поры (в отечественной науке прочнее всего укоренилось два названия – «новый стиль» и «модерн») [22]. Среди интересных историографических новаций недавнего прошлого – стремление использовать эти термины в расширительном смысле, вывести их за пределы пластических искусств и распространить на литературу, музыку, театр [23]. Более того, выявилось желание разграничить на терминологическом уровне два понятия – модерн в искусстве и искусство модерна. Как особая система образного воплощения материального и духовного мира «модерн» был во многом обязан своим формированием представлениям символизма о целях и задачах художественного творчества.

«Модерн» стоял у истоков «жизнестроительных» концепций искусства. Пытаясь преобразовать окружающую действительность по законам красоты, он тщился соединить несоединимое: обращая свое творчество к будничному, повседневному, откликаясь на вполне прагматичные проблемы жизнеустройства, мастера искали вдохновения в «иных мирах», в «нездешних» ценностях человеческого духа. Определяя хронологические границы «нового стиля», его часто именуют, особенно в западной науке, «эпохой около 1900-го». Несмотря на свою недолговечность (вся эволюция заняла собою десять-пятнадцать лет), «модерн» действительно стал эпохой в ис-

тории культуры, ибо сумел не просто внедриться в столичный и провинциальный быт, но и придать ему особую окраску. В этом смысле о «модерне» было бы правильнее говорить как о некоем собирательном понятии, определяющем и «стиль искусства» и «стиль жизни», имея в виду в последнем случае вполне конкретный предметный мир повседневного человеческого бытия, его зримые приметы, типичные для того времени художественные вкусы и даже запахи [24].

Массовидность «модерна», его теснейшая связь со «стилем жизни» выявилась прежде всего в том, что именно зодчество и прикладные виды искусства, такие, как мебель, ткани, ювелирные изделия, бытовая керамика, реклама, плакат, книжно-журнальная продукция и т. п., оказались наиболее подвластными стилистическому диктату «модерна».

Но в «модерне», и это надо подчеркнуть, отразилась и другая сторона идей символизма – его философско-эстетические утопии, его стремление постичь тайны мироздания. В творчестве крупных представителей «нового стиля» всегда ощущалась повышенная восприимчивость к «синтетическим» проблемам общественного бытия и творческой деятельности. Именно эти проблемы лежали в основе многих художественных замыслов, именно они, эти проблемы, питаемые драматической духовной атмосферой эпохи, служили причиной тяготения друг к другу представителей разных профессий. Стоит специально отметить – именно они определяли тесную связь творческих усилий с романтическими устремлениями русской художественной культуры, с её напряженными поисками «большого искусства».

В понятийном аппарате современного искусствознания термины «модерн» и «символизм» нередко оказываются изоморфными, указывающими на разные стороны одних и тех же художественных явлений. Эта взаимосвязь являла собою существенное свойство внутреннего строения мировой художественной культуры той поры. Стоит только иметь в виду, что, в отличие от большинства стран Западной Европы, формирование «модерна» в России не сопровождалось развернутыми социально-историческими и эстетическими обоснованиями «нового стиля». «Модерн» как стиль возник в России почти стихийно, испытывая непосредственное воздействие общего философско-мировоззренческого содержания эпохи, и потому не был с самого начала столь профессионально ориентирован, как, скажем, в Англии или Бельгии.

В идейной платформе русского «модерна» находили свой отзвук и взгляды сторонников «универсальной красоты», и национальный ригоризм самых ревностных поборников «русской идеи», и пророческий пафос «нового религиозного созна-

ния». Различные художественные функции и практические задачи не были полностью отграничены друг от друга. «Творчество и жизнь», «красота и польза» – с такими девизами входил он в духовное пространство России тех лет.

\* \* \*

Излагая свою иерархическую видовую систему искусства в русской художественной культуре XIX в., В. В. Стасов на первое место безоговорочно ставил музыку [25]. Судя по многочисленным публикациям критика, вторая половина столетия была для него в этом смысле особенно показательной. Известные нам взгляды современников на окружающий их мир духовных ценностей часто вполне соответствуют этому категорическому стасовскому утверждению. Приведем несколько таких авторитетных свидетельств. А. В. Прахов: «Вся жизнь современного общества сосредоточена внутри, все наши интересы сосредоточены на тайнах внутренней жизни, и вот потому-то на первый план выступают те художники, искусство которых наиболее способно выдавать эти секреты нашей внутренней жизни, т. е. поэты и музыканты» [26]. Е. Н. Трубецкой: «Вспомним тогдашнюю Россию. Музыка была в ней единственной областью, где жизнь была ключом» [27]. Д. С. Мережковский: «Вкус и понимание живописи, скульптуры и даже отчасти поэзии уменьшается с каждым днем, делается достоянием ограниченного кружка знатоков и ценителей, между тем как популярность музыки растет не по дням, а по часам» [28]. Современный авторитетный исследователь констатирует еще одну весьма существенную типологическую особенность русской культуры XIX столетия, касающуюся её общего строения: «Резко изменился статус архитектуры, её место в системе искусств и культуры. На протяжении века он неуклонно снижался» [29].

Выстраивая морфологическую модель русского искусства конца XIX в., необходимо постоянно иметь в виду эти решительные суждения. Среди них в равной мере научно весомы и те, которые высказывались прямыми участниками духовной жизни России той эпохи, и те, которые принадлежат нынешним специалистам, на деле глубоко постигшим историко-культурные закономерности общественного бытия страны. Как можно было предвидеть, художественное самосознание изучаемого времени и объективные результаты творчества создавали вполне идентичные системы эстетических ценностей и пристрастий.

#### Примечания

1. Кн. Е. Н. Трубецкой. Из прошлого. Томск, 2000, С. 132–133. Мемуарист допускает здесь явную неточность – свою знаменитую «пушкинскую» речь Достоевский произнес в июне 1880 г.

2. Гнедич П. П. Книга жизни. М., 1929. С. 134.

3. Событие многократно привлекало к себе внимание современников и позднейших исследователей духовного бытия России XIX в. См. по этому поводу: Левитт М. Ч. Литература и политика. Пушкинский праздник 1880 года. СПб., 1994.

4. Эта двусмысленность некоторых искусствоведческих категорий продолжает тревожить и современных исследователей. Ср., например: «Позднейшие теоретики и историки литературы отождествляли на всех исторических стадиях реальное с реализмом. Вследствие чего реализм стал понятием бесконечно растяжимым» (Гинзбург А. Литература в поисках реальности. Л., 1987. С. 7). С несколько иной стороны на ту же самую проблему обращает внимание известный специалист в области изобразительного искусства: «Не следует упускать из виду, что само явление реализма вовсе не есть какая-то элементарная застывшая данность... Изменчивость феномена реализма – это, на самом деле, серьезная проблема науки» (Морозов А. И. Соцреализм и реализм. М., 2007. С. 16).

5. Прот. Георгий Флоровский. Пути русского богословия. Киев, 1991. Репринт. С. 288.

6. В частности, использование этих хронологических границ помогало специалистам нагляднее обозначить эволюцию жанровой системы русской живописи конца XIX в. Ср., например: «В наиболее чистом виде господство пейзажа проявилось как раз в интересующую нас эпоху у “нео-реалистов” 80–90-х годов и их учеников и последователей 900-х годов» (Федоров-Давыдов А. А. У истоков русского «импрессионизма» // Русская живопись XIX века: сб. ст. / под ред. В. М. Фриче. М., 1929. С. 118).

7. См., например: Грабарь И. Э. «Упадок или возрождение?» // Ежемесячные литературные прибавления к журналу «Нива» на 1897 г. № 1. Стлб. 37.

8. Николай Николаевич Ге. Мир художника. Письма. Статьи. Критика. Вступ. ст., сост. и прим. Н. Ю. Зограф. М., 1978, С. 124.

9. Как только что отмечалось, именно под таким названием – «Упадок или возрождение?» – была напечатана в 1897 г. большая статья И. Э. Грабаря (Ежемесячные литературные приложения к журналу «Нива» на 1897 г. № 1. Стлб. 37–74; № 2. Стлб. 295–314). Заглавие точно обозначало основную методологическую установку автора – дать соотносительную оценку двум, идущим друг за другом, периодам истории русского искусства Нового времени. Схожую задачу ставил перед собою С. П. Дягилев в своей почти одновременной программной статье «Сложные вопросы» (с характерным подзаголовком «Наш мнимый упадок»), опубликованной в журнале «Мир искусства» (1899. Т. 1. № 1/2. С. 1–16; № 3/4. С. 37–61). Снабженная пространными комментариями, статья недавно была републикована Т. И. Володиной (Искусствознание. 1999. № 1).

10. При этом, повторим, исторической точности ради, необходимо помнить о том полемическом контексте, в котором формировался и существовал профессиональный язык русской художественной критики той поры и который часто вынуждал деятелей искусства изучаемых десятилетий необычайно осторожно обращаться с ходовыми эстетическими терминами.

11. Кн. Е. Н. Трубецкой. Указ. соч. С. 160–161.

12. Кириченко Е. И. Русский стиль. М., 1996; Русский стиль. Собрание Государственного Исторического музея. Каталог. М., 1998. Пристальный интерес к

этому историко-культурному материалу сказался и в ряде иных публикаций, и его следует считать весьма симптоматичным явлением нашей науки последних лет.

13. Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. М., 1988. Т. 2. С. 307.

14. Специальную, хотя и несколько отвлеченную попытку актуализировать это весьма распространенное словосочетание предприняли недавно наши культурологи. См. Самсонова С. А. «Fin de siècle». Культурологическая дефиниция и художественные практики: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Кострома, 2003.

15. Для характеристики изучаемых десятилетий, равно как и любой другой переломной эпохи, подобная смена исследовательской точки зрения имеет особое концептуальное значение, и это уже давно было отмечено специалистами: «...эпоха 80–90-х годов перед исследователем неминуемо должна предстать или как конец, или как начало, и тем самым ограничено. Это надо иметь в виду в дальнейшем». Федоров-Давыдов А. А. Указ. соч. С. 115.

16. Специальный экскурс в современное состояние этой проблемы был бы крайне поучителен, но увел бы слишком далеко от изучаемой здесь темы.

17. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М., 1933. С. 392.

18. См., например: Прытков В. Чехов и Левитан. М., 1948; Арбитман Э. Н. А. П. Чехов и В. А. Серов // Типология русского реализма второй половины XIX века. М., 1990. С. 182–205.

19. В последние десятилетия тема импрессионизма вместе со всем своим историко-культурным багажом актуализируется применительно и к академическим, и к ситуационным аспектам эстетической науки. См., например: Корецкая И. В. Импрессионизм в поэзии и эстетике символизма // Литературно-эстетические концепции в России конца XIX – начала XX в. М., 1975; Дмитриева Н. А. Передвижники и импрессионисты // Из истории русского искусства второй половины XIX – начала XX века. М., 1978. С. 18–39; Филиппов В. А. К вопросу о судьбах русского импрессионизма. Русский импрессионизм как историко-художественная проблема // Сов. искусствознание. 1982. № 2. С. 175–200; Герман М. Фантомы и реалии «русского импрессионизма» // Искусствознание. 1999. № 2. С. 319–350.

20. В этом смысле весьма симптоматичным явлением нашей искусствоведческой науки последних десятилетий стал выход в свет двух капитальных трудов Д. В. Сарабьянова – «Русская живопись XIX века среди европейских школ» (М., 1980) и «Россия и Запад. Историко-художественные связи XVIII – начала XX века» (М., 2003).

21. Для того, чтобы лучше представить себе общий идеологический контекст изучаемых десятилетий, стоит обязательно иметь в виду, что это было время необычайно энергичного самоутверждения русской культурфилософской мысли. Назовем лишь несколько

ко наиболее примечательных работ: два тома статей К. Н. Леонтьева «Восток. Россия и славянство» (1885–1886), три тома сочинений Н. Н. Страхова «Борьба с Западом в нашей литературе» (1887–1889), статья В. В. Розанова «Европейская культура и наше к ней отношение» (1891).

22. Лет пятьдесят-шестьдесят тому назад через всю Европу и Северную Америку прокатилась волна необычайно сильного увлечения «модерном», оставив после себя вполне материальный след в виде десятков солидных научных изданий, сотен выставочных каталогов и статей. С некоторым опозданием мода на «модерн» возникла и в нашей культурной жизни. Среди важных исследований в этой области – работы Т. П. Каждан, Б. М. Кирикова, Е. И. Кириченко, М. В. Нащокиной, Д. В. Сарабьянова, В. С. Турчина. Подробную библиографию научных трудов, посвященных отечественному «модерну», см. в книге: Борисова Е. А., Стернин Г. Ю. Русский модерн. М., 1990, 1994, 1998.

23. Вполне программно это заявлено в книге известного чешского семиотика: Моймиф Грыгар. Знакотворчество. Семиотика русского авангарда. СПб., 2007 (глава – Ар нуво с точки зрения сравнительной семиотики искусств). См. также: Корецкая И. В. О русских литературных аналогах «югендстиля» // Известия Академии наук. Сер. литературы и языка. Т. 53. 1994. № 3.

24. Вот одно из необычайно выразительных свидетельств известной русской актрисы, человека рубежа столетий: «Ницше, Гюисманс, Ибсен, Пшибышевский, Шницлер, Кнут Гамсун, Бальмонт, Верлен, Роденбах, Беклин, Штук, Скрябин, Вагнер и им подобные художники творили наши вкусы. Почти у всех у нас висели снимки с беклиновского “Острова мертвых”! У меня была большая гравюра “Сфинкса” Штука. Любимой музыкальной пьесой была “Лунная соната” Бетховена. Даже я, оставшись одна, часто наигрывала её начало. Любили запах нарциссов, с негой отдавались грустному выражению лица. Я, грешным делом, пила уксус в погоне за интересной бледностью. Наслаждались длинными прогулками, без цели, по незнакомым безлюдным улицам, лучше всего вдоль стены какого-нибудь сада» (Германова М. «Мой ларец». Публикатор И. Соловьева // Театр. 1993. № 5. С. 19).

25. Стасов В. В. Искусство XIX века // XIX век. Приложение к журналу «Нива». СПб., 1901.

26. «Пчела». 1875. № 39 (12 октября). С. 475.

27. Кн. Е. Н. Трубецкой. Указ. соч. С. 165.

28. Мережковский Д. С. Старый вопрос по поводу нового таланта // Мережковский Д. «Акрополь»: избранные литературно-критические статьи. М., 1991. С. 25.

29. Кириченко Е. И. Архитектура в русской культуре XIX века // XIX век. Целостность и процесс. Вопросы взаимодействия искусств. М., 2002. С. 81.



## ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 82(470)-9

М. Г. Павловец

### «ВЕНОК СОНЕТОВ» КАК ПРЕЦЕДЕНТНАЯ ЖАНРОВАЯ ФОРМА И КНИГА ВАСИЛИСКА ГНЕДОВА «СМЕРТЬ ИСКУССТВУ» (1913)

В работе обосновывается гипотеза о том, что композиция книги поэта-эгофутуриста Василиска Гнедова «Смерть Искусству» (1913), в частности число и сам характер взаимоотношения ее частей, обусловлена полемической ориентацией автора на метажанровую форму «венка сонетов», которая утвердилась в отечественной поэзии благодаря русскому символизму в лице его представителей – Вяч. Иванова и М. Волошина.

This work proves the hypothesis according to which the composition of the book “Death to the Art” (Smert’ Iskusstvu, 1913) by poet-egofuturist Vasilisk Gnedov, especially number of parts and character of their interaction, is sequent to its author’s polemic orientation on “garland of sonnets” – meta-genre form established in Russian poetry by symbolists Vyacheslav Ivanov and Maximilian Voloshin.

*Ключевые слова:* венок сонетов, минимализация формы, творческое разрушение, циклизация, эго-футуризм.

*Keywords:* garland of sonnets, minimization of the form, creative destruction, cyclization, ego-futurizm.

В сознании широкого читателя, осведомленного лишь о наиболее значимых фигурах и явлениях Серебряного века, имя Василиска Гнедова (наст. имя Василий Иванович, 1890–1978) прочно связано только с одним его произведением, которое традиционно воспринимается как некий курьез в истории отечественной литературы. Речь идет о его «Поэме Конца» – последней, 15-й «поэме», входящей в книгу поэта «Смерть Искусству» (1913): так, по словам одного из самых тонких толкователей русского футуризма, «прославился Гнедов глобальным снятием смысла (слова) – опубликовал цикл однострочных “поэм” под общим названием “Смерть Искусству”, финалом которого, в качестве “Поэмы Конца”, явилась чистая страница, – это выглядело даже решительнее, чем “Черный квадрат” К. Малевича или

“заумные” эксперименты А. Крученых» [1]. Собственно, именно так, как «чистый лист», увидели эту «поэму» и современники: как писал в книге «Футуристы» о Василиске Гнедове К. Чуковский, «он создает знаменитую поэму без слов: белый, как снег, лист бумаги, на котором ничего не написано» [2]. Тем самым упускается важнейший момент: наличие у «поэмы» названия, под которым она нам известна и которое размещено на последней странице издания, – «Поэма Конца (15)».

То, что «Поэма Конца» занимает особое, исключительное место в структуре книги «Смерть Искусству», очевидно: об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что остальные «поэмы» книги опубликованы на страницах первого издания «в подбор», группами по 2–3 произведения, тогда как для финальной «поэмы» отведена отдельная страница: это не просто выделяет ее среди прочих «поэм», но и противопоставляет им. При этом тема «смерти искусства» реализуется в книге как последовательное разрушение, «деструкция» различных структурных уровней текста и «дисконструкция» (Д. Бурлюк) связей между ними, так что итоговая «Поэма Конца», по словам Ю. Б. Орлицкого, являет собой «результат последовательной минимизации текста, ее предел» [3]. Иначе говоря, тенденции, по-разному проявляющие себя в той или иной «поэме» книги, преломляются одновременно в произведении, являющемся ее квинтэссенцией. К примеру, постепенная минимизация текста однострочных «поэм» от первых к последним результируется в «Поэме Конца» полным отсутствием у нее основного текста, так что вся «поэма», как было выше сказано, состоит из одного заглавия. А точнее – из жанрового «надзаголовка».

В определенном смысле можно говорить, что «Поэма Конца» равнозначна всей книге, а возможно, превосходит ее известностью и значимостью для истории поэзии: именно в ней идея «смерти искусства» находит наиболее полное и очевидное выражение. Такое взаимоотношение между целым и частью носит безусловно катахрестический характер – в том смысле, который вкладывают в это понятие И. П. Смирнов и И. Р. Дёринг-Смирнова, говоря о катахрестичности авангарда как художественной системы: «...катахреза трансформирует способность частей сочетаться с целым или между собой. Поскольку, однако, замещающий и замещаемый эле-

ПАВЛОВЕЦ Михаил Георгиевич – кандидат филологических наук, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы и методики Московского гуманитарного педагогического института  
© Павловец М. Г., 2009

менты сохраняют общий дифференциальный признак (общее содержание значения), постольку катахреза и обнаруживает противоречие внутри целого: выделяет одно из его слагаемых в качестве исключительного, утверждает, что целое не равно сумме его частей, либо демонстрирует, что оно состоит из гетерогенных единиц» [4].

Однако остается открытым вопрос о мотивированности самого числа «поэм», составивших книгу. В ее заголовочном комплексе трижды (словом и цифрой в заглавии книги и цифрой в надзаголовке «Поэмы Конца») указывается это число – пятнадцать. Интересную гипотезу по этому вопросу выдвинул один из ведущих специалистов по творчеству Василиска Гнедова Сергей Сигей, заодно пролив свет и на характер взаимоотношения частей книги между собой. Исследователь проводит параллель между «Смертью Искусства» Василиска Гнедова и знаменитым «садом камней» в монастыре Рёандзи в Киото (Япония, XV век). Как во время прогулки по «саду камней» невозможно обозреть их все сразу, поскольку с любой точки обозрения один из камней обязательно окажется заслоненным остальными, так и «Поэма Конца» в книге, по мнению С. Сигея, «заслонена», она то, что мы не можем прочесть» [5]. Развивая мысль, комментатор утверждает: «Сад камней не воспринимается как произведение искусства, это – место для созерцательного самоуглубления, предполагающего озарение. Такая «утилитарность» – это действительно «смерть искусству» (в классически-европейском смысле). Аналогия можно длить: дискретность медитативного поля (15 камней) подобна краткости, мгновенности 15 поэм Гнедова, представляющих непрерывный поток изменений, представляющих устремленность ко внеязыковому опыту и реализации этой внесловесной сообщаемости (основа дзен-буддизма). Растворить свою индивидуальность в пустоте (“все растворяется в ничто” – в шунье, в пустом – утверждал еще Нагарджуна) – это на жаргоне эгофутуристов означает создать “объединенное Эго-Я, когда слова отбросятся самособойно” (Игнатьев)» [6].

Не отрицая глубины и оригинальности концепции исследователя и признавая перспективность для дальнейших научных изысканий его интуиций о связях между эгофутуристическим «субъективным идеализмом» и дзен-буддизмом, позволим себе указать все же на одно слабое место данной аналогии. Дело в том, что принцип, лежащий в основе композиции «сада камней», заведомо деиерархичен: любой из камней может попасть в «слепую» зону, все зависит лишь от позиции наблюдателя, от «точки зрения», тогда как для нас очевиден эксклюзивный статус именно «Поэмы Конца» среди прочих «поэм» книги «Смерть Искусству».

Поэтому, если попытаться найти аналогию композиционному строению данной книги Василиска Гнедова, вовсе не обязательно покидать пространство словесного искусства и искать ее среди художественных форм, построенных на тех же принципах «циклизации», что и книга В. Гнедова. С нашей «точки зрения», таковой формой является «венок сонетов», именно в начале 1910-х гг. начавший свое утверждение в российской словесности. По определению авторитетного «сонетолога» В. П. Тюкина, «венок сонетов в своем каноническом виде представляет собой цепь из пятнадцати сонетов, где первые четырнадцать сонетов связаны в своеобразное кольцо, так как последняя строчка каждого сонета повторена в первой строчке следующего, причем последняя строка четырнадцатого сонета повторена в первой строке первого сонета. Пятнадцатый (последний) сонет, называемый магистралом, состоит из первых строк всех предыдущих четырнадцати сонетов. При этом строки магистрала и соответствующие им строки сонетов основного кольца должны полностью совпадать» [7]. Добавим, что магистрал в «венке сонетов» нередко является еще и акростихом, указывающим на адресата сонетного цикла или его тематическую направленность.

Своеобразная «катахрестичность» «венка сонетов» уже была отмечена исследователями: так, по словам М. А. Гаспарова, «обычно венок либо малосодержателен: первые 14 сонетов лишь многословно распространяют то, что концентрированно содержалось в магистрале» [8] – иначе говоря, часть «венка» изоморфна и изосемантична целому, она одновременно «распылена» в прочих его частях – и является их интегрирующим началом, квинтэссенцией. Первые русские опыты плетения «сонетных венков» появились достаточно поздно, лишь в конце XIX в. – это перевод академиком Федором Коршем «Сонетного венца» поэта из Словении Ф. К. Прешерна, опубликованный в 7-м номере «Русской мысли» за 1889 г., а также оригинальный «Венок сонетов на могилу М. Е. Салтыкова» пера Всеволода Чешихина (см. об этом: [9]), однако известность данная форма приобрела в 1910 г., когда в 5-м номере журнала «Аполлон» Вяч. Иванов публикует свой «Венок сонетов», а Максимилиан Волошин включает в книгу «Стихотворения. 1900–1910» венки сонетов «Corona Astralis». Впрочем, эти произведения вызвали резонанс в литературных кругах до того, как появились в печати: так, по свидетельству А. Б. Шишкина, «еще до публикации в журнале “Аполлон” в 1910 г. венки сонетов стали известны современникам благодаря чтению, которые Иванов устраивал. На одном из таких чтений присутствовал М. Волошин. Надо думать, под впечатлением этого чтения уже в августе 1909 г. он



о предмирном восстании Люцифера против Творца и гибели Космоса в конце времен. В круговом построении сонета рассказана история мироздания и его конец; причем рассказ о грядущем Судном дне не вынесен в «сверхсмысл», но дан в заключительном 14-м сонете цикла» [16]. Сопряжение космогонической и апокалиптической мотивики роднит между собой два первых из опубликованных оригинальных русских «венков сонетов» – Вячеслава Иванова и Максимилиана Волошина, во многом задавших традицию русских сонетных «венков». Однако та же проблематика – в ее эгофутуристической интерпретации – становится содержанием и книги Василиска Гнедова. Типологическая близость между «Смертью Искусству» и «венками» поэтов-символистов прослеживается прежде всего не на образно-тематическом уровне, хотя обращает на себя внимание общий мотив «испепеленности», сквозящий в них – плоти у Вяч. Иванова, души у М. Волошина и В. Гнедова: ср.: «Ты ныне – свет; я твой пожар простер. / Пусть пали в прах зеленые первины / И в пепл истлел страстных дерев костер – // Впервые мы крылаты и едины». (Вяч. Иванов 13-й сонет «Себе самим мы Сфинкс единый оба...» [17]); «В крушениях звезд рождалась мысль и крепла, / Но дух устал от свеянного пепла, – / В нас тлеет боль внежизненных обид» (М. Волошин 6-й сонет «Наш горький дух... (И память нас томит)...» [18]); «Польнчается – Пепелье Душу» (В. Гнедов Поэма 1. «СТОНГА» [19]).

При этом Вяч. Иванов (что традиционно для этого жанра) напрямую реализует смысл, заложенный в названии «венка сонетов», добиваясь того, чтобы «содержание произведения данной строфической формы буквально соответствовало его жанру и архитектонике» [20]: его произведение – стихотворный венок на могилу жены, Л. Д. Зиновьевой-Аннибал, посвященный ее памяти. В этом смысле и книга поэм Василиска Гнедова тоже является «погребальным венком» из слов, но только не для человека, а для Искусства, причем «Поэме Конца» отведена в нем роль «магистрала», объединяющего в себя остальные 14 произведений – и получающего свою конкретизацию в каждом из них. Линейная логика последовательного разрушения от первой к последней из «поэм» их словесной формы сопрягается в книге «Смерть Искусству» с логикой нелинейной, лежащей в основе композиции «венка сонетов»: аннигиляция того или иного элемента художественной структуры в каждой из поэм результируется в «Поэме Конца» одновременным упразднением всех этих элементов, и потому финальная «поэма» способна репрезентировать собой книгу «Смерть Искусству» в целом. Прочие же «поэмы» – как и сонеты в «венке» – лишь

дополняют, распространяют то, что заложено в «Поэме Конца», то есть заведомо «вторичны», несут «служебную» функцию по отношению к ней. Впрочем, взаимоотношение между магистралом и прочими сонетами в «венке» можно описать и иначе: в магистрале нет ничего, чего бы не было – по отдельности – в том или ином сонете. Данная формула напрямую реализует заложенный в ней принцип: в «Поэме конца» также нет ничего, чего нет в остальных «поэмах» книги.

Как заметил в своей работе, посвященной моностиху, Дмитрий Кузьмин, «поэтическая экзотика многочисленна и разнообразна, но у моностиха в ней особое место. В его основе нет ухищрений комбинаторики, а вместо сверхжестких изощренных ограничений, на которых строятся акrostих и тавтограмма, палиндром и венки сонетов, – полная, максимальная свобода, но только – в минимальном пространстве» [21]. Эти два контрадикторных начала – жесткость заданного себе формального задания и свобода творческого поиска, взламывающего канон, – являются отличительной чертой и, можно сказать, основой всего искусства авангарда, в частности поэзии русского футуризма, и конкретно – творчества Василиска Гнедова: по словам С. Сигея, «мы имеем возможность говорить о параллельном существовании в творчестве Гнедова футуристических и “классических” тенденций... Плюрализм поэтики вообще характерен для Гнедова, а в дальнейшем сама идея плюрализма поэтических приемов оказалась весьма существенна для творчества и Александра Туфанова, применявшего полистилистику в структуре одного произведения» [22]. Его необычные «поэмы», реализующие в полном объеме стратегию «творческого разрушения», оказываются организованы в художественное единство, недоступное иным «традиционным» формам. В предполагаемой нами ориентации Василиска Гнедова при написании им «Смерти Искусству» на «венки сонетов» можно видеть полемику автора-футуриста с предшественниками-символистами, и в частности – «теургом» Вяч. Ивановым, поскольку, по замечанию А. Б. Шишкина, «создателем формы русского сонетного венка в глазах своих современников стал Вячеслав Иванов, специально говоривший о венке в своей лекции в Академии стиха 20 апреля 1909 года» [23].

Однако книга «Смерть Искусству» – это прежде всего полемика, а не подражание, исходная форма подвергается максимально возможной степени редукции – вплоть до ее «онуления» в «магистрале» книги Василиска Гнедова – «Поэме Конца». Известно, что автор сперва планировал закончить свою поэтическую деятельность данной книгой: само слово «Конец», вынесенное в надзаголовок финальной «поэмы», от-

носились не только к книге в целом, но и к искусству, к творческой деятельности как таковой. Не удивительно потому, что не состоялось и «второе, дополненное автором издание» «Смерти Искусству» с рисунками Н. Кульбина и двумя предисловиями: И. Игнатьева и П. Широкова, анонсированное на задней обложке совместного сборника Вас. Гнедова и П. Широкова «Книга Великих» [24]. Причина, вероятно, была не только в самоубийстве И. Игнатьева, таким образом реализовавшим подлинный выход за пределы как искусства, так и самой жизни, но и в невозможности «переиздавать» книгу, манифестирующую наступивший конец прежнему искусству, не поставив тем самым сам этот конец под сомнение.

#### Примечания

1. Альфонсов В. Н. Поэзия русского футуризма // Поэзия русского футуризма. СПб.: Академический проект, 1999. С. 12.
2. Чуковский К. И. Из книги «Футуристы» // Чуковский К. И. Собр. соч.: в 15 т. Т. 8. Литературная критика. 1918–1921 гг. М.: Терра – Книжный клуб, 2004. С. 40.
3. Орлицкий Ю. Б. Стих и проза в русской литературе. М.: РГГУ, 2002. С. 600.
4. Дёринг-Смирнова И. Р., Смирнов И. П. «Исторический авангард» с точки зрения эволюции художественных систем // Russian Literature. 1980. VIII. С. 404.
5. Сигей С. Эгофутурналия без смертного колпака // Гнедов Василиск. Собрание стихотворений / под ред. Н. Харджиева и М. Марцадури; вступ. ст., подг. текста и коммент. С. Сигей; Департамент Истории Европейской Цивилизации. Университет Тренто. 1992. С. 147.
6. Там же. С. 148.
7. Тюкин В. П. Венок сонетов в русской поэзии XX века // Проблемы теории стиха / под ред. В. Е. Холшевникова. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1984. С. 208.
8. Гаспаров М. А. Русские стихи 1890–1925-х годов в комментариях. М.: Высш. шк., 1993. С. 217.
9. Федотов О. И. Венок сонетов // Основы русского стихосложения. Теория и история русского стиха: в 2 кн. Кн. 2: Строфика. М.: Флинта: Наука, 2002. С. 402–410.
10. Шишкин А. Б. Русский венок сонетов: истоки, форма и смысл // Russica Romana. Vol. II. Roma: La fenice edizioni, 1995. С. 198.
11. Хлебников В. Собрание произведений: в 5 т. Т. II. Л.: Изд-во писателей в Ленинграде, [1930]. С. 80.
12. Федотов О. И. Сонет серебряного века // Сонет серебряного века. Русский сонет конца XIX – начала XX века. М.: Правда, 1990. С. 25.
13. Там же.
14. Игнатьев И. Эшафот. Эго-футуры. СПб.: Петербургский глашатай, 1914. С. 7.
15. Эгофутуристы. Всегады. VII. СПб.: Петербургский глашатай, 1913. С. 29.
16. Шишкин А. Б. Указ. соч. С. 193.
17. Иванов Вяч. Стихотворения и поэмы. Л.: Сов. писатель, 1976. С. 218.
18. Волошин М. Стихотворения. Л.: Советский писатель, 1977. С. 150–151.
19. Гнедов В. Смерть Искусству: Пятнадцать (15) поэм. СПб.: Петербургский глашатай, 1913. С. 3.

20. Федотов О. И. Венок сонетов. С. 404.

21. Кузьмин Д. «Отдельно взятый стих прекрасен!». Моностихи русских и зарубежных авторов // Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/arion/1996/2/arion6.html>

22. Сигей С. Указ. соч. С. 154.

23. Шишкин А. Б. Указ. соч. С. 197.

24. Гнедов В., Широков П. Книга Великих. СПб.: Бъета, 1914.

УДК 82-313.2

Уте Шольц

### МЕЖДУ КОНСТРУКЦИЕЙ И ДЕКОНСТРУКЦИЕЙ: УТОПИЧЕСКИЙ ОСТРОВ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

В статье роман Т. Толстой «Кысь» рассматривается как глубоко скрытая в тексте игра с самыми разнообразными литературными формами мотива острова, в котором утопическое и антиутопическое на новом уровне продолжают вести свой извечный диалог. Воссоединяя все новые и новые варианты этого мотива с утопическим образом острова, который формируется в сознании персонажа, Толстая создает многозначный текст.

In article novel T. Tolstoy “Kys” is considered as deeply hiding in text play with the most varied literary forms of the motive of the island, in which utopian and anti-utopic on new level continue to lead its eternal dialogue. Reuniting all new and new variants of this motive with utopian image of the island, which is formed in consciousness of the personage, Tolstaya creates the ambiguous text.

*Ключевые слова:* роман «Кысь», мотив острова, метаутопия, словесная игра.

*Keywords:* Novel “Kys”, motive of the island, metautopia, verbal play.

Если верить Т. Толстой, то в 2000 г., завершив работу над романом «Кысь», она осуществила давнее стремление к эксперименту с новым для себя жанром.

Критиками и литературоведами непривычная на первый взгляд форма текста воспринималась как конфронтационная по отношению не только к ранним произведениям Толстой, но и ее современников [1]. Среди самых разных отзывов, посвященных новому произведению Толстой, звучали упреки о негомогенности повествования и гибридности текста, как правило, сформулированные представителями традиционного понимания жанра романа. Так, например, А. Агеев пришел к заключению, что «Кысь» нельзя считать ни утопией, ни антиутопией и не дистопией <...> и даже не романом-фельетоном, а скорее всего,

**ШОЛЬЦ Уте** – доктор кафедры славянской литературы философского факультета Университета Грайфсвальда имени Эрнста Морица Арндта  
© Шольц Уте, 2009

неудачным эссе, с длиннотами, вялой композицией, со множеством малообязательных беллетристических ретардаций [2].

По мнению Н. Ивановой, Т. Толстая написала не антиутопию, а пародию на нее, соединив «антиутопию интеллектуальную <...> с русским фольклором, со сказкой», а также «научную фантастику <...> со жгучим газетным фельетоном: то есть массолит с элитарной, изысканной прозой» [3].

Как правило, такого рода заключения делались с учетом обилия аллюзий и интертекстуальных ссылок, представленных в тексте [4]. Много и подробно в связи с этим говорилось об их хаотичности. Е. Рабинович подчеркивала, что «книга в большей своей части состоит из откровенно или прикровенно чужих слов, порой даже из обычных по виду стихотворных цитат <...> а порой (чуть ли не чаще) – из намеков на тот или иной текст, тоже классический либо не менее общеизвестный» [5]. С помощью этих разнородных источников как бы создан хаотичный многокомпонентный неуравновешенный гибрид, который, по мнению исследователя, для настоящей антиутопии «слишком литературен» [6].

В действительности же гетерогенность текста является не слабостью [7], а признаком целенаправленного использования повествовательных приемов, присущих постмодернистской прозе, о чем справедливо заявила К. Д. Гордович, подчеркивая, что в романе господствует игровая функция литературы. Возражая тем, кто необычную форму текста объяснил влиянием чужой среды и западноевропейской литературы [8], автор отмечала созвучие «художественным поискам русских писателей, экспериментирующих с жанровыми формами, свободно сочетающих разноплановую стилистику» [9].

В свете такого подхода представляется целесообразным представить «Кысь» одним из последних произведений в длинной цепи русских робинзонад и антиробинзонад. Точкой отсчета при этом является то, что Толстая попытка своего главного персонажа, мутанта Бенедикта, найти мир, который гибнет в хаосе, какой-то смысл, связывает с многокультурными образами моря, воды и острова, являющимися стержневыми и формообразующими элементами не только робинзонады и антиробинзонады, но и близких им форм утопии и антиутопии. Катастрофа, спасение на острове и возвращение в цивилизацию или отказ от нее в русской и мировой литературе имеют богатую традицию и не один раз использовались для того, чтобы показать мир в будущем или оценить состояние общества [10]. В данном случае речь пойдет не о простом цитировании, а о смещении и переплетении утопических и антиутопических элементов, которые на концеп-

туальном уровне постмодернистского текста спорят друг с другом и переосмысляются в своего рода метаутопию.

Первый намек на мотив острова и связанный с этой формой моделирования мира мифологический и философский подтекст встречается в самом начале романа в описании места действия: «На семи холмах лежит городок Федор-Кузмицк, а вокруг городка – поля необозримые, земли неведомы. На севере дремучие леса, бурелом, ветви переплелись и пройти не пускают, колючие кусты за порты цепляют, сучья шапку с головы рвут» [11]. В характеристике огражденного дремучими лесами и колючими кустами города Федора-Кузмицка присутствуют детали, напоминающие о Москве. Расположение города на семи холмах ассоциируется с представлениями о Москве как Третьем Риме и с соответствующими оптимистическими представлениями о смысле российской истории [12]. Необозримые поля, как и северные леса, хотя бы в абстрактной форме напоминают о важных составных частях русского пейзажа, корни которого уходят в глубины фольклора [13]. Провокационный характер изображения высвечивается при воспоминании о том, что в русской литературе положение на острове обычно ассоциируется с Санкт-Петербургом, а не лежащей на суше Москвой. То, что Федор-Кузмицк – город, хотя бы ассоциативно связанный со столицей в центре страны, как остров отделен от остального мира, в романе объясняется (если вообще объясняется) по-разному. Во-первых, изоляция – результат Взрыва [14] и наступления как последствия этого архаического состояния, которое делает невозможным преодоление топографических преград [15]. Во-вторых, изоляция возникла в итоге намеренных действий тоталитарного режима Федора Кузьмича, который использовал все средства, начиная с идеологии и пропаганды, искусства и литературы до непосредственного насилия, во имя укрепления собственной власти и реализации созданной им самой утопии. То, что Толстая действительно учитывает это обстоятельство, становится очевидным, когда Кысь на первых страницах текста представляется существом, напоминающим кошку, которая живет в северных лесах и нападает на появляющихся там людей и разрушает их души: «В тех лесах, старые люди сказывают, живет кысь. Сидит она на темных ветвях и кричит дико и жалобно: кы-ысь! – а видеть никто не может» (С. 7). Отсутствие повествователя, которому читатель может доверять, не позволяет понять, действительно ли существует многозначная кысь [16] или это созданная Федором Кузьмичом идеологема (См.: С. 9), направленная на отделение бесправного народа от окружающего мира [17].

Вместе со страхом перед кысью, которая обитает в лесах севера или внутри отдельного человека [18], в его душе [19], есть еще и другие обстоятельства, способствующие изоляции жителей на обломо-острове Федор-Кузмичск. От возможности покинуть город в западном направлении повествователь отказывается, ссылаясь на семейные связи: «На запад тоже не ходи. Там даже вроде бы и дорога есть – невидная, вроде тропочки. Идешь-идешь, вот уж и городок из глаз скрылся, с полей сладким ветерком повеваает, все-то хорошо, все-то ладно, и вдруг, говорят, как встанешь. И стоишь. И думаешь: куда же это я иду-то? Чего мне там надо? Чего там не видел? Нешто там лучше? И так себя жалко станет! Думаешь: а позади-то моя изба, и хозяйшкa, может плачет, из-под руки вдаль смотрит; по двору куры бегают, тоже глядишь, истосковались; В избе печка натоплена, мыши шастают, лежанка мягкая... И будто червь в сердце точит, точит... плюнешь и назад пойдешь. И иной раз и побежишь. И как завидишь издали родные горшки на плетне, так слеза и брызнет» (С. 8).

В этом объяснении звучит иронический намек на традиционные мифологемы деревенской прозы («дом», «хозяйка»), которые давным-давно утратили обаяние.

Порваны связи не только с западом, но и с собственной исторически конкретной историей. Ограничение в южном направлении объясняется опасностью угрозы нападения со стороны чужеземцев: «На юг нельзя. Там чеченцы. Сначала все степи, степи – глаза вывалятся смотреть, а за – степями чеченцы» (С. 8) [20]. Одновременно это утверждение релятивируется в повествовании о двух чеченцах, о старике и старухе, которые без особых проблем могли переходить несуществующую границу. Используя противопоставление свой/чужой, Толстая и в дальнейшем на постмодернистский лад вплетает оценку чужого в фиктивный автопортрет чеченцев. Она заставляет Бенедикта включить в свои представления о где-то существующей идеальной жизни их описание родины: «Будто лежит на юге лазоревое море, а на море на том – остров, а на острове – терем, а стоит в нем золотая лежанка. На лежанке девушка, один волос золотой, другой серебрянный. Вот она свою косу расплетает, все расплетает, а как расплетет – тут и миру конец» (С. 12).

Космогонические мифы славян о море-океане, расположенном или в центре мира, или на краю, переплетаются в анализируемом тексте с мотивом стоящего на острове дома, в котором живет сказочная красавица. При этом напоминает античный миф о Темезис, дочери Артемиды и Зевса, задача которой, согласно легенде, состоит в том, чтобы разрезать сплетенную ее сестрами нитку, служащую метафорой жизни

отдельного человека [21]. Большинство населения Федора Кузмичска уже не в состоянии понять составленные из разнородных пластов мифологические нити повествования. Происходит это оттого, что содержащиеся в них сигнификанты в силу несуществования обозначаемых ими объектов в действительности нельзя однозначно интерпретировать. В результате любая попытка понять мир с помощью больших метарассказов обрекается на провал [22]. Так как на первых порах в тексте преобладают аллюзии на дистопию, маскируемые философской критикой логоцентризма, уже не вызывает удивления, что и восток как направление, которое в православной вере и в народной поэзии традиционно связывается с идеалом, основной массой жителей ценится прежде всего по прагматическим причинам: «Нет, мы все больше на восход от городка ходим. Там леса светлые, травы длинные, муравчатые. В травах-цветики лазоревые, ласковые: коли их нарвать, да вымочить, да добить, да расчесать – нитки прясть можно, холсты ткать» (С. 13, 14). Но в то же время нельзя не видеть, что за образом льна и ниток, из которых можно холсты ткать, стоит важный мифологический пласт, содержащий хотя бы минимальный утопический остаток [23]. Правда, в обществе, вынужденно переживающем архаическое состояние, постепенно исчезают ремесла, которые были обновлены теми немногими Препными, пережившими атомную катастрофу: «Покойная матушка на этот промысел неповорная была, все у нее из рук валилось» (С. 15). Вместе с культурными техниками в реализуемой утопии Федора Кузмича деградируют и люди. Они превращаются в объекты и живут одним днем. Память о прошлом, как и ориентация на будущее, для них не имеет ценности. В связи с этой потерей утопического воображения время становится проблематичной категорией. Особенно провокационными являются занесенные в текст фрагментарные размышления о смене дня и ночи, а также времен года. В то время, когда Бенедикт смену дня и ночи или времен года пытается расшифровать с помощью легенды о рыбе голубое перо [24], другие персонажи, в большей степени напоминающие мутантов, ссылаются на древнерусские хроники, в которых исторические трагедии объясняются греховностью человека: «зачем бы зима, когда лето куда слаще. Видно, за грехи наши» (С. 11). Это звучит странно, гротескно, поскольку вера в божественный смысл происходящего на земле и стоящий за этим изречением религиозно-философский подтекст давно потеряли всякое значение. Ближе к концу романа такие попытки объяснить естественные процессы кульминируются в волюнтаристском отказе от високосных лет. Новый закон мотивируется заботой правительства

о своем населении, которое в високосных годах видит причину множества катастроф. Это обстоятельство можно воспринимать как наглядный пример расхождения между знаком и его значением и как пример дифференциации различных дискурсов, ни один из которых не способен объяснить действительность.

Ограничение пространства и времени вследствие изоляции места действия превращается в основной структурообразующий момент текста, свидетельствующий о возвращении общества в лоно варварской природы. Это фон, на котором разворачиваются бесполезные попытки Бенедикта обнаруживать закономерности в последних остатках реальности и извлечь какой-то смысл из своего отчужденного существования [25]. По примеру гоголевского Акакия Акакиевича он работает писцом. Его задача состоит в том, чтобы копировать тайно составленные главой государства Федором Кузьмичем с опорой на русских классиков тексты. На первых порах старопечатные книги, согласно существующему в тоталитарном государстве запрету на их чтение, находятся вне его внимания. Именно поэтому в ответ на вопрос Никиты Иваныча, одного из тех немногих живых носителей культуры, которые родились до Взрыва, что бы он взял с собой на необитаемый остров, он вспоминает о стуле, на котором при жизни любила сидеть его покойная мать. После женитьбы на дочери Генерального Санитара, конфискующего старопечатные книги, Бенедикт получает доступ к этим памятникам ушедшей культуры и начинает понимать, что вопреки уверениям правительства они не представляют никакой опасности. Руководствуясь неопределенными мечтами о каком-то трансцендентальном идеале, он начинает читать, как маньяк. Книги для него становятся единственной целью в жизни. Толстая играет с читателем, запутывая его. Развивающаяся любовь главного персонажа к книгам напоминает о святом Бенедикте Нурсианском. По мере развития текста главный персонаж начинает вбирать в себя тот смысл, который был в него вложен матерью, когда она осуществила ритуал присвоения имени новорожденному [26]. Нельзя не вспомнить в связи с этим одну из начальных сцен романа, в которой описывается спор родителей об имени новорожденного мальчика. Отец мальчика, родившегося уже после Взрыва, считал незнакомое ему имя Бенедикт собачьей кличкой.

Как бы то ни было, утопический потенциал книг начинает воздействовать на Бенедикта. После чтения книг ему всегда кажется, как будто он летает: «После этих книжек сны снились цветные, с сердцебиением. Все больше холмы зеленые, муравой укрытые, да дорога, а будто бежит Бенедикт по той дороге легкими ногами и сам

дивится: до чего бежать – то легко стало! <...> А то будто он вроде как летать умеет» (С. 192). Книги дают импульс его воображению, пробуждают в его сознании новые сны и мечтания, из которых он конструирует свои фантазии о целостности мира. Кажется ему, что в них содержится все: «Пришла весна с большими цветами. Поголубело за окном <...> Ветер медовыми волнами налетает, в дальние страны зовет, тридевятье царства-государства проведать, долбленную ладью на чистую реку спускать, к Морю-окияну путь держать! А только Бенедикту этого не надобно. Все у Бенедикта в книгах, словно бы в тайных коробах, свернутое схороненное лежит: <...> Все ладьи всех морей, все поцелуи, все острова <...> Ничего ему не надо, все тут!» (С. 199, см. также: С. 221).

Предметной реализацией необоснованных мечтаний в тексте становится увиденный во сне образ белого Павлина, который живет на утопическом острове. Павлин может символизировать не только рай, космос, природу и искусство, но и смерть или любовь. Воссоединяя все новые и новые варианты этого мотива с утопическим образом острова, который формируется в сознании персонажа, Толстая создает многозначный текст. Знаки, воспринимаемые как звенья одной цепи, начинают перемещаться, взаимодействовать, и в результате читатель начинает воспринимать текст как метаутопию. Предпочтение, которое Бенедикт отдает литературе и транслируемым литературными текстами мифологемам, не без иронии напоминает о завышенной оценке, которая получила культура в ходе истории, начиная от Шопенгауэра через Ницше вплоть до абсолютизации искусства в постмодернизме [27]. В соответствии с этими представлениями, служащими импульсом для эпохи модернизма и постмодернизма в XX в., искусство в романе Толстой ставится выше морали. В сюжетно-событийной структуре в связи с этим важную роль играет характерный для антиутопии мотив преступления. Чтобы получить новые книги для желанного чтения, Бенедикт готов пойти на преступление [28]. Он убивает любящую его женщину Варвару Лукинишну.

В конце концов, в поисках книги, обещающей абсолютную правду жизни, он вынужден подняться на одну из башен, которые ограждают Федор-Кузьмичск от всего мира. Наверху ему кажется, что в западном направлении он видит в желтом закате обещающую смерть света ночную звезду Алатырь. Камень мудрости, по средневековым легендам из известной Голубиной книги, расположенный в центре земли на острове Буяне, передвигается на темнеющее небо и превращается в корректирующую деталь, напоминаю-



щую об утреннем созвездии святого Иерусалима. На востоке снег лежит на лугу с тюльпанами, на котором, казалось бы, перезимует идеализированный Бенедиктом, довольный собой Павлин. На юге, простирающемся до синего моря-окияна, Бенедикт может увидеть дворец Федора Кузьмича, выкрашенный в ужасный сиенно-желтый свет.

Импульсом для финального разрешения конфликта становится убийство Федора Кузьмича. Появляется новый правитель. Его появление вызывает цепь событий, которые в конечном итоге заставляют Бенедикта понять, что не существуют ни луга, о которых он мечтал, ни белый Павлин. Он осознает, что он сам съел последнего из существовавших павлинов. «Брел, волочил лапти на отвыкших, квелых ногах и знал ясным, вдруг налетевшим знанием: зря. Нет ни поляны, ни Птицы. Вытоптана поляна, скошены тюльпаны, а Паулин – что ж, Паулин давно поймана силками, давно провернута на каклеты. Сам и ел. Сам и спал на подушках снежного, кружевного пера» (С. 307). Направляемый слепыми инстинктами, он поднимается на горку. Еще раз возникающая надежда на то, что он все-таки сможет уединиться вместе со своими книгами, разрушается вопросом Павлина: «...Ах, зачем, Бенедикт, ты с мово белого тела катлеты ел?» (С. 308).

Так Бенедикт подготавливается к согласию с казнью диссидента. Деревянный памятник «пушкину» был построен под руководством Никиты Ивановича, чтобы указать на ложь старого правительства, которое занимается плагиатом; новое правительство утверждает, что Никита Иванович должен сам сгореть, чтобы защитить книги от пожара. Правда, Никите Ивановичу с помощью своего атавизма изрыгать пламя удается избежать казни. Но в результате все село выгорает дотла. Развертывается апокалиптическая сцена. Абсолютизируя эти события, Бенедикт считает, что наступил конец мира: «Кончена жизнь, Никита Иваныч». Но тот ему возражает: «Кончена – начнем другую» (С. 316) [29]. Тем самым гибель традиционно превращается в знак чего-то нового. Требование: «Оторви хоть рубахи клоч, срам прикрыть. Не видишь – я голый. Что за молодежь пошла» (С. 316) – интертекстуально восходит к библейской сцене высмеивания Ноя после потопа [30]. В «Начале новых бедствий» поведение младшего сына контрастирует с поведением старших сыновей Ноя. Бенедикт впоследствии, отвергая реакцию Хама, который высмеивает своего обнаженного отца, как Сим и Иафет, помогает Никите Ивановичу прикрыть голое тело клоком своей рубашки. Так он оправдывает смысл, вложенный в его имя: Бенедикт – Благословенный. Несмотря на это

Толстая далека от того, чтобы считать инсценированный ею конец света по библейскому образцу переходом к чему-то новому. Конец романа показывает освобожденного от океанических чувств Бенедикта одиноко стоящим на разрушенной пожаром земле. Нет уже возможности, чтобы поверить в осуществлениерая на земле. Главный персонаж в этой ситуации напоминает о постисторическом человеке (*homo posthistoricus*), которого Игорь Смирнов в «*Sein und Kreativität*» (1997) сравнивал с погорельцем, для которого нет другого места на земле, кроме пожарища [31].

Вместо Бенедикта, который все время мечтал о возможности высокого полета, диссиденты Никита Иваныч и Лев Львович поднимаются в небо. Так они напоминают двум проповедникам, о которых рассказывается в Откровении от Иоанна, что они были уничтожены своими врагами с помощью огня и убиты апокалиптическим зверем, чтобы воскреснуть в святом Иерусалиме. На вопрос Бенедикта, не мертвы ли они, они отвечают, что нет у них ни малейшего желания умереть. От требования Бенедикта сообщить, действительно ли они умерли или нет, они уходят с помощью многозначной фразы, адресованной и читателю: «Понимай, как знаешь» (С. 317). Тем самым еще раз подчеркивается игровой характер текста, который не только многозначностью финала возбуждает читательское воображение [32].

Соединяя словесную игру и забавное повествование с критикой логоцентризма, Толстая ставит под вопрос не только восходящее к Ницше представление об искусстве как одном из последних утопических островов, который может способствовать обновлению мира. Изложенное позволяет утверждать, что перед нами глубоко скрытая в тексте игра с самыми разнообразными литературными формами мотива острова, в котором утопическое и антиутопическое на новом уровне продолжают вести свой извечный диалог. Роман, который подобным образом изображает эсхатологический конец, при создании заставил самого автора поверить, что он сам является последним. О том, что Толстая не могла уклониться от такого воздействия своей метаутопии, свидетельствует последующая за «Кысью» книга публицистики с названием «Не Кысь».

#### Примечания

1. Об утрате поэтического качества, присущего лучшим рассказам Толстой, см.: Славникова О. Пушкин с маленькой буквы // Новый мир. 2001. № 3.
2. Агеев А. Голод 45. Практическая гастроэнтрология чтения. 2.8.2001 // [www.russ.ru/krug/200110802.html](http://www.russ.ru/krug/200110802.html). Download: 16.03.2009.

3. См.: *Иванова Н. И.* Птицу Паулин изрубить на катлеты // [http://novosti.online.ru/magazine/znamoa/p3-01/rec\\_tolst.htm](http://novosti.online.ru/magazine/znamoa/p3-01/rec_tolst.htm). Download: 16.03.2009.
4. В качестве главных интертекстуальных источников названы «1984» Джордж Оруэлла, «451 градус по Фаренгейту» Рея Брэдбери, «Приглашение на казнь» Владимира Набокова. См.: *Елисеев Н.* На «Кысь» Татьяны Толстой // <http://www.guelmann.ru/slava/kis/rabinovich.htm>. Download: 16.03.2009 [Новая Русская книга 2/2006]. Лев Рубинштейн в тексте выделяет реминисценции Замятина и Оруэлла. См.: на «Кысь» Татьяны Толстой // [http://itogi.ru/paper2000.nsl/Article/Itogi\\_2000\\_10\\_26\\_183458.html](http://itogi.ru/paper2000.nsl/Article/Itogi_2000_10_26_183458.html). Download: 16.03.2009.
5. *Рабинович Е.* На «Кысь» Татьяны Толстой // <http://www.guelmann.ru/slava/kis/rabinovich.htm> [Новая Русская книга 2/2006]. Download: 16.03.2009.
6. По мнению другого исследователя, читатель имеет дело с коктейлем «из хорошо известных ингредиентов», который «кверно сбитый». См.: *Немзер А.* Азбука как азбука. Татьяна Толстая надеется обучить грамоте всех буратинов // <http://www.ruthenia.ru/nemzer/kys.html>. Download: 16.03.2009.
7. Хотя в некоторых случаях улавливаются тенденции, связанные с феноменом постмодернизма, роман дискредитируется с помощью таких определений, как «неактуальность», «запоздалость», «сконструированность» или «головное построение». В основе оценок – традиционные представления о жанре романа как устойчивой форме.
8. См. напр.: *Степанян К.* Отношение бытия к небытию // <http://www.guelmann.ru/slava/kis/sep.htm>. Download: 16.03.2009. [Знамя 3/2001].
9. *Гордович К. Д.* Современная русская литература: курс лекций // Материалы для самостоятельной работы студентов. СПб., 2007. С. 109.
10. *Frenzel E.* Motive der Weltliteratur. 3. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1988. S. 381–399. О русской литературе см.: *Scholz U.* Defoes „Robinson Crusoe“ und die Prinzipien des Sozialistischen Realismus in der Prosa M. Bulgakovs, A. Kuprins und M. Prišvins // *Zeitschrift für Slawistik*. 1999 (44) 4. S. 372–394.
11. *Толстая Т.* Кысь: роман. М., 2001. С. 6. В дальнейшем ссылки на это издание следуют в тексте статьи с указанием страниц в круглых скобках.
12. Об идее трансляции империи и мифе Москва – Третий Рим см.: *Schaeder H.* Moskau das Dritte Rom. Darmstadt, 1957.
13. В тексте есть ассоциации с народной песней «Степь да степь кругом», а также «Бесами» А. С. Пушкина.
14. Т. Толстая в публицистике требовала Взрыв считать своеобразной метафорой: «У всех свои взрывы, катаклизмы, войны, гибель привычных миров [...]. А что будет дальше, страшно загадывать». См.: *Толстая Т.* Мюзики и Нострадамус: интервью газете «Московские новости» // Толстая Н., Толстая Т. Двое. М., 2004. С. 342. Несмотря на ее указание, некоторые исследователи Взрыв отождествляют всего лишь с Чернобыльской катастрофой. См., напр., *Мальшикина О. Г.* Роман Татьяны Толстой «Кысь»: от карнавала к неobarocko // Русская литература XX века: Теория и практика. Литературные направления и течения в русской литературе XX века. Вып. 6. СПб., 2007. В отличие от нее Т. М. Вахитова справедливо требует осмыслить Взрыв на разных семантических уровнях – революционном, постперестроечном, апокалиптическом // Скатов Н. Н. Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги: библиографический словарь. М., 2005. Т. 3. С. 305.
15. С точки зрения современного жанрового прочтения романа также важно, что катастрофа, которая без конкретизации названа Взрывом, в романе Толстой является жанрообразующим признаком антиутопии и такой ее субжанровой разновидности, как какатопия. Подробнее см.: *Шадурский М. И.* Литературная утопия от Мора до Хаксли: проблемы жанровой поэтики и семиосферы. С. 82. Так как Взрыв в романе «Кысь» приводит к тому, что реальность, на которую может опереться классический повествователь, сходит на нет, он используется для обоснования специфической формы повествования. В текст ненадежного повествователя вливается неконтролируемая речь центрального персонажа, родившегося после катастрофы, мутанта Бенедикта. Фантазии, сны, мотивы, всплывающие в его речи, восходят к неоднократно трансформированным рассказам об ушедшей эпохе, а также к мифам, конструированным им самим в ходе беспорядочного чтения.
16. В одном интервью Толстая утверждала, что слово «кысь» создано ее мужем, классическим филологом. Во время языковой игры в семье он произнес фразу: «Ворскнет морхлая кысь...» Слово ей понравилось. Она связывала его с преданием о Чудской горе, под которой при поселении земли славянами закопался чудской народ, живший в этих краях. Позже она обнаружила, что слово «кысь» существует в языке коми. Как бы исходя из существования метафизического толчка, который в этом случае пробивается наружу, Толстая, не без оглядки на М. Фуко, утверждает, что в этом случае, словно магическим путем, реально существующее стало очевидным во внешнем мире. См.: *Непальцы и мужики: интервью журналу «Афиша» // Толстая Н., Толстая Т. Двое. М., 2004. С. 336.* Нельзя замалчивать и библейские прототипы. См.: Откровение 13 и Даниил 7:4-7. О многозначности образа говорила сама Толстая, отвечая на вопрос журналиста о связи кыси с внутренними боязнями Бенедикта: «Это много чего... Она в лесу живет, и если о ней думать, то она придет». См.: *Толстая Т.* Мюзики и Нострадамус: интервью газете «Московские новости» // Толстая Н., Толстая Т. Двое. М., 2004. С. 348.
17. Сходную функцию в романе «Остров» (1962) О. Хаксли выполняет утверждение об атомном загрязнении окружающего мира.
18. О внутренней связи между кысью и людьми свидетельствует и то, что те и другие питаются мышами. Толстая появление мышей в романе объясняет тем, что люди впадают в животное состояние. См.: *Толстая Т.* Мюзики и Нострадамус: интервью газете «Московские новости» // Толстая Н., Толстая Т. Двое. М., 2004. С. 348.
19. Значимой в связи с этим оказывается сцена, в основе которой лежит концепция Лакана о „Stade du Miroir“. Смотрящему на свое отражение в «зеркальце темной воды» Бенедикту кажется, что он кысь. Но эта мысль сразу же отодвигается: «Я не хотел [...] я хотел только пищу духовную». А далее: «Я здесь! Я невинен! Я с вами!» (С. 307–309).
20. Толстая, по собственному утверждению, во время работы над романом вновь и вновь удаляла текст, если она обнаруживала сознательную связь с актуальными политическими событиями. То, что в данном

случае она оставила намек на чеченцев, вызвано тем, что ссылка восходит к Лермонтову, и только к нему: «Никаких намеков тут нет, чистая мифология». См.: Толстая Т. Мюзикки и Нострадамус: интервью газете «Московские новости» // Толстая Н., Толстая Т. Двое. М., 2004. С. 345.

21. В античном мифе три мойры или парки – Клото, Лахезис и Темезис – богини судьбы, прядущие нить человеческой жизни.

22. Согласно концепции деконструктивизма нет ничего первичного, реальный мир не существует сам по себе. Языковые сигнификанты не изображают внеязыковую действительность, а сами создают культурное и текстуальное пространство, о которых они говорят. «Значение не существует, есть только процесс означения (signification) как игра, как письменность мира» (Пер. У. Ш.). См.: *Derrida J. Die Stimme und das Phänomen. Frankfurt a/M, 1988. S. 89.*

23. В русской культуре слово «прясть» по смыслу связано со скручиванием жизненной нитки отдельного человека. Магические корни, восходящие к античности, и при дальнейшей трансформации в устном народном творчестве и в литературе заставляют исходить из предопределенности человеческой судьбы от длины нитки и ее сохранности.

24. В рассказе о рыбке, который говорит человеческим голосом, слышны отзвуки космогонических представлений: «Когда она в одну сторону пойдет да засмеется – зоря играет [...] пойдет обратно – плачет, за собой тьму ведет, на хвосте месяц тащит, а часты звездочки – той рыбы чешуя» (С. 10).

25. Символическими знаками этого отчуждения становятся атавизмы. Так, например, у Бенедикта появляется хвост, от которого он несколько раз пытается избавиться.

26. В связи с этим уместно вспомнить Ж.-Ф. Лиотара, который со ссылкой на Фрейда напоминает в своих рефлексиях о предопределенности, связанной с присвоением имени ребенку. По его тезису, ребенок конструируется уже до рождения. Он создается прежде всего предназначенным ему родителями именем. Ребенок тем самым является референциацией рассказа его окружения. В последующей жизни он вынужден будет определить собственное отношение к этим рассказам. *Lyotard J.-F. Der Widerstreit. München, 1989. S. 56, 57.*

27. См.: *Jung W. Von der Mimesis zur Simulation. Eine Einführung in die Ästhetik. Hamburg, 1995. S. 109–127;* О возвышении искусства Ницше, связанном с потерей метафизических ценностей: *Meyer T. Nietzsche als Paradigma der Moderne // Die literarische Moderne in Europa. Bd. 1. Hg.: H. J. Piechotta, R.-R. Wuthenow, S. Rothemann. Opladen, 1994. S. 144, 147–170.*

28. Толстая при этом критически оценивает неспособность Бенедикта читать один и тот же текст по несколько раз.

29. Возможно в этом случае перед нами – отзвуки размышлений о постмодернистской философии «конца истории». Слова Никиты Ивановича отдаленно напоминают о традиционно оптимистической артикуляции времени, исходящей из линейного осознания из прошлого через настоящее в будущее.

Дж. Деррида обратил внимание на то, что слова «наступил конец», произнесенные человеком, который причастен к тому, что якобы кончено, составляют парадокс. Единственное исключение: рассказ ведется с привилегированного места того света. Но в

таком случае человек занимал бы невозможную сейчас позицию избранности. В классическом Апокалипсисе таким местом является Небесный Иерусалим. См.: *Derrida J. Apokalypse. Wien, 2002.* О связи с «Иллюзией конца» Ж. Бодрийера см.: *Липовецкий М. Бесконечный конец истории («Кысь» Татьяны Толстой) // Русская литература эпохи постмодерности. Литературные направления и течения в русской литературе XX века. Вып. 4. СПб., 2006. С. 14.*

30. Бытие 9: 18–28 // Библия. Современный перевод библейских текстов. М., 1993.

31. Необходимо также вспомнить Ницше, который согласно Ясперсу, «поставил нас в ничего, чтобы создать для нас мирское пространство, показывая нам нашу беспощенность. Цель в том, чтобы создавать для нас возможность, понять настоящую почву, из которой мы выходим». См.: *Jaspers K. Nietzsche und das Christentum. Hameln, 1952. S. 83.*

32. Толстая иронически намекает на различные стереотипы восприятия текста. Напомним, что французские деконструктивисты, несмотря на критическое отношение к Ницше, ценили его как инициатора свободного мышления: «В книге нечего понять, но много чего можно использовать. Берите то, что вам хочется». См.: *Hutcheon L. Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox. N. Y., 1984. С. 17.* В тексте слово «хотеть» с оглядкой на главного персонажа было заменено словом «знать».

УДК 81-114.2

В. А. Береснева

## ФИЛОСОФСКИЕ ИСТОКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА

В качестве философских оснований лингвистического синкретизма в статье рассматривается теория всеединства выдающегося русского философа В. С. Соловьева. Лингвистический синкретизм характеризуется автором как субфеномен философской картины мира.

The article is dedicated to consideration of V. S. Solovyov's theory of total unity as the philosophical grounds of linguistic syncretism. The author characterizes the linguistic syncretism as a subphenomenon of philosophical picture of the world.

*Ключевые слова:* язык, мышление, лингвистический синкретизм, онтологический синкретизм, общий закон развития.

*Keywords:* language, thinking, linguistic syncretism, ontological syncretism, the general law of development.

Как известно, «любая новая идея, чтобы стать либо постулатом картины мира, либо принципом, выражающим новый идеал и норматив научного познания, должна пройти через процедуру фило-

**БЕРЕСНЕВА** Виктория Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре романо-германской филологии ВятГГУ  
© Береснева В. А., 2009

софского обоснования» [1]. Настоящая работа посвящена выяснению философских оснований идеи лингвистического синкретизма. Материалом для исследования по синкретизму избрана грамматическая категория времени немецкого языка.

В 1874 г. в своей магистерской диссертации «Кризис западной философии (Против позитивистов)» выдающийся русский философ Владимир Сергеевич Соловьев (1853–1900) впервые сформулировал *идею всеединства*. «Осуществление <...> *универсального синтеза* науки, философии и религии <...>, – провозгласил Вл. Соловьев, – должно быть высшею целью и последним результатом умственного развития» [2].

Разрабатывать *теорию всеединства* Вл. Соловьев начинает в «Философских началах цельного знания» (1877).

Первый вопрос, на который, по мнению Вл. Соловьева, должна ответить философия, есть вопрос о цели человеческого существования. Понятие всеобщей цели человечества, говорит исследователь, предполагает понятие развития. При этом он замечает, что понятие развития не ново. «*Общий закон всякого развития*» [3] был логически сформулирован Гегелем. Вл. Соловьев называет три момента развития: *смещение, или внешнее единство, обособление составных форм и элементов организма и внутреннее свободное единство*. Данный закон развития В. С. Соловьев кладет в основу теории всеединства.

Исследователь применяет этот закон к истории человечества. Субъектом исторического развития является человечество как единое существо, или организм. В организме человечества Вл. Соловьев различает его составные части: племена и народы – и общие для всех частей образующие системы, или формы общечеловеческого существования, которые составляют собственно содержание исторического развития, имеют свой источник в началах, определяющих саму природу человека (их три: чувство, мышление и воля) и проявляются на трех степенях.

Практическая сфера у Вл. Соловьева представлена *экономическим обществом, политическим обществом, или государством, и духовным, или священным обществом (церковью)*. Общество экономическое имеет материальное значение, общество политическое – формальное значение, общество духовное – значение всецелое, или абсолютное.

В теоретической познавательной сфере Вл. Соловьев выделяет знание материальное, или фактическое, формальное, или логическое, и всецелое, или абсолютное, которые образуют соответственно *положительную науку, отвлеченную философию и теологию*.

В последней основной сфере человеческого бытия – сфере творчества – автор различает

творчество материальное, которое он называет *техническим искусством*, творчество, в котором определяющее значение имеет эстетическая форма, выражающаяся в чисто идеальных образах, *изящное искусство*, наконец, творческое отношение к трансцендентному миру, истинную, цельную красоту, а именно *мистику*.

Из трех сфер главенствующее положение Вл. Соловьев отводит сфере творчества. А поскольку в самой этой сфере первое место занимает мистика, то «эта последняя и имеет значение настоящего верховного начала всей жизни общечеловеческого организма» [4].

По закону развития, говорит Вл. Соловьев, общечеловеческий организм проходит относительно вышеуказанных сфер и степеней три состояния (момента) своего развития. В первом состоянии степени находятся в безразличии, или смешении, существуют лишь потенциально. Это безразличие, однако, лишь относительное и состоит в том, что высшая, или абсолютная, степень скрывает в себе все остальные, не допуская их самостоятельного бытия. Во втором моменте низшие степени высвобождаются из-под власти высшей. Сначала они все вместе отрицают ее. Но низшие степени для их полного развития должны также отрицать друг друга. Ввиду того что ни одна из низших степеней не может получить исключительного господства, они вынуждены искать для своего единства некоторый высший центр вне себя. Им может стать только абсолютная степень. С другой стороны, абсолютная степень не нуждается больше во внешнем подчинении низших степеней, так как она вследствие обособления последних получила собственную независимую действительность и может служить для низших степеней началом свободного единства. Осуществление этого нового единства есть третий момент развития.

Переходя далее к рассмотрению этих моментов развития в их исторической действительности, Вл. Соловьев отмечает, что в первом, древнейшем, периоде человеческой истории господствует слитность всех сфер и степеней общечеловеческой жизни. В эту эпоху нет различия между теологией, философией и наукой – вся сфера знания представляет одно слитное целое, которое исследователь называет *теософией*; церковь, государство и экономическое общество представляют единство в форме *теократии*; мистика, изящное и техническое искусства выступают как одно мистическое творчество, или *теургия*, а все вместе представляет одно религиозное целое.

Во втором моменте общечеловеческой истории с появлением христианства, когда отделилось *sacrum* от *profanum*, происходит последовательное выделение различных жизненных сфер

и степеней. Этот второй момент характеризуется в общественной сфере сначала отделением государства от церкви; затем земство (экономическое общество) выделяется из государства; наконец, земство, или народ, распадается на последние элементы, на отдельные лица. Экономический социализм – вот последнее слово западной цивилизации в области практических отношений, говорит Вл. Соловьев.

В области знания аналогичный процесс распада приводит к позитивизму, а в сфере творчества – к утилитарному реализму.

Автор подчеркивает далее, что социализм, позитивизм и утилитарный реализм – это последнее слово западного, но не всего человеческого развития. «Западная цивилизация <...> представляет только второй, переходный фазис в органическом процессе человечества, а для полноты этого процесса необходим третий» [5].

Третий момент, момент внутреннего свободного соединения, или синтеза, по мнению В. С. Соловьева, призвана осуществить Россия. В результате этого синтеза три высшие степени бытия, а именно: мистика, теология и церковь – образуют одно органическое целое – *религию*. Мистика с изящным искусством и техническим художеством образуют *свободную теургию*, или *цельное творчество*. Теология с философией и наукой образуют *свободную теософию*, или *цельное знание*. Духовное общество с обществами политическими и экономическими образуют *свободную теократию*, или *цельное общество*. Нормальная соотносительная деятельность всех органов образует новую общую сферу цельной, синтетической жизни.

Третий, окончательный фазис исторического развития, выражающийся в образовании всецелой жизненной организации в форме свободной теургии, свободной теософии и свободной теократии, и составляет цель человеческого существования. Человек должен служить сознательно и свободно этой цели. Но из трех общих сфер человеческого бытия лишь в одной – сфере свободной теософии – отдельный человек является настоящим субъектом и деятелем, и здесь личное сознание идеи уже есть начало ее осуществления. Поэтому Вл. Соловьев предпринимает изложение тех идей, которые, по его убеждению, должны лечь в основу цельного знания.

Исследователь выделяет три составные части свободной теософии и удерживает для них традиционные названия: логика, метафизика и этика. Для отличия же их от соответствующих частей других философских систем он употребляет термины *органическая логика*, *органическая метафизика* и *органическая этика*. Вл. Соловьев смог написать только три главы своей органической логики. Работа осталась незавершенной.

Предмет и исходную точку органической логики, по мнению автора, составляет понятие абсолютного первоначала, или сущего. Различая бытие и сущее как его производящее и им обладающее начало, а в самом сущем различая два центра, или полюса, Вл. Соловьев имеет три определения: 1) свободно сущее (первый центр), 2) необходимость, первая материя (второй центр), 3) бытие, или действительность, как их общее произведение, или взаимоотношение. Второе определение в отличие от третьего автор называет сущностью и в результате получает: *сущее*, *сущность*, *бытие*, или *мощь*, *необходимость*, *действительность*, или *Бог*, *идея*, *природа*.

Вл. Соловьев останавливается «на двусмысленном и многообразном характере» [6] второго полюса. Первая материя, или идея сущего, указывает философ, представляет содержание трех самостоятельных и цельных субъектов бытия, или трех сущих, ни в коей мере не нарушающих единства абсолютного первоначала, а именно: духа, ума и души. Идея как содержание трех субъектов состоит, по утверждению Вл. Соловьева, в их *положительном* взаимоотношении, то есть в их определенном *единстве*.

Свое дальнейшее развитие теория всеединства находит в «Критике отвлеченных начал» (1880), защищенной в качестве докторской диссертации.

Вл. Соловьев подчеркивает, что его критика есть критика положительная, поскольку она, устраняя притязания частных начал на значение целого, основывается на некотором положительном понятии того, что есть подлинно целое, или всеединое.

«Великий синтез», о котором мечтает Вл. Соловьев, не есть чья-нибудь субъективная потребность. По мнению философа, его критика только выражает в общих формулах вывод, к которому приводит реальный исторический процесс, и этот вывод есть *положительное всеединство*.

По общему замыслу Вл. Соловьева, его критика отвлеченных начал должна была охватить три части: этическую, гносеологическую и эстетическую. Настоящая книга включает две первые.

Исследователь дает следующее определение нравственной нормы: «Нравственно-нормальной должна быть признана такая деятельность, которая, исходя из чувства любви (*causa materialis* нравственности), принимает форму долга (*causa formalis* нравственности) и имеет своим предметом или целью осуществление всеединого богочеловеческого общества (*causa finalis* нравственности)» [7].

Определение высшего нравственного идеала Вл. Соловьева основано на признании божественного начала в человеке. Для признания за религиозным началом того безусловного значения, которое принадлежит ему в идеале свободной

теократии, необходимо решить вопрос об истинности его предмета, указывает философ. Лишь при утвердительном решении вопроса о бытии Божиим можно признать возможность осуществления нравственного идеала. Этический вопрос обнаруживает прямую зависимость от вопроса метафизического. Но вопрос об истине предмета, говорит автор, предполагает вопрос об истинности познания. Задача метафизическая требует, таким образом, предварительного решения задачи гносеологической.

Гносеологическая часть «Критики отвлеченных начал» содержит в основном идеи, изложенные Вл. Соловьевым в «Философских началах цельного знания».

Для действительной организации истинного знания как свободной философии, указывает далее Вл. Соловьев, необходима организация самой действительности, или реализация божественного начала в самом бытии природы. Эту задачу философ определяет как задачу универсального творчества, свободной теургии.

Идея синтеза, владеющая умом Вл. Соловьева, переносится в «Чтениях о богочеловечестве» (1877–1881) на религиозные дела. Религия, в понимании автора, есть связь человека и мира с безусловным началом и средоточием всего существующего. Таким безусловным началом должно определяться все содержание человеческой жизни и сознания. Для Вл. Соловьева очевидно, что для современного человечества религия не имеет этого всеобъемлющего и центрального значения. Именно этим он объясняет умственный и нравственный разлад, господствующий в обществе, а также в голове и сердце каждого отдельного человека.

Не вызывает, видимо, у философа сомнения и тот факт, что человечество ищет объединяющее и связующее начало. Религия, по мнению Вл. Соловьева, должна быть всеобщей и единой. При этом он указывает, что совершенная религия есть не та, которая во всех одинаково содержится, а та, которая *«все в себе содержит и всеми обладает (полный религиозный синтез)»* [8].

По смыслу религиозной идеи, отмечает исследователь, воссоединение отдельных существ и частных начал и сил с безусловным началом должно быть свободным; эти отдельные существа и частные начала должны сами отрицать себя. Для самоотрицания же необходимо предварительное самоутверждение: частные начала и силы должны прежде отделиться от безусловного начала, стремиться к исключительному господству. Лишь испытанная несостоятельность этого самоутверждения может привести к сознательному отречению от него и к свободному требованию воссоединения с безусловным началом.

Вл. Соловьев убежден, что сознательная и свободная связь человеческой личности с божественным началом была бы невозможна, если бы божественное начало было чисто внешним для человека, если бы оно не коренилось в самой человеческой личности. Божество, пишет автор, принадлежит Богу в вечной действительности, а человеком только достигается. Для достижения человеком безусловного содержания в жизни необходимо предварительное достижение им этого содержания в сознании, подчеркивает философ.

В «Оправдании добра» (1897), основном этическом труде Вл. Соловьева, отмечается, что понятие *добра* составляет собственный предмет нравственной философии. «Добро само по себе ничем не обусловлено, оно все собою обуславливает и через все осуществляется», – утверждает философ [9]. Таким образом, три существенных признака добра – это его *чистота, полнота и сила*.

В «Оправдании добра» (1897), основном этическом труде Вл. Соловьева, отмечается, что понятие *добра* составляет собственный предмет нравственной философии. «Добро само по себе ничем не обусловлено, оно все собою обуславливает и через все осуществляется», – утверждает философ [9]. Таким образом, три существенных признака добра – это его *чистота, полнота и сила*.

Вл. Соловьев «обратился в особенности ко второму существенному признаку добра – его *всеединству*» (курсив наш. – В. Б.) [10].

Абсолютное добро, в концепции автора, есть Бог. Он пишет, что «мы сознаем абсолютное совершенство как то, что истинно есть, и в этом сознании идеально соединяемся с Ним, воображаем Его в себе; эта идея *всеединства*, как образующее начало нашей жизни <...>, есть <...> „образ Божий“ в нас» (курсив наш. – В. Б.) [11].

«Ощущая в себе Его действительность, – заостряет свою идею Вл. Соловьев, – мы тем самым уже оказываемся соединенными с этою высшею действительностью и полагаем начало (внутреннее, субъективное) предстоящему полному соединению всего мира с Богом» [12].

В первой статье «Теоретической философии» (1899), озаглавленной «Первое начало теоретической философии», рассматривая связь, существующую между теоретической и нравственной философией, Вл. Соловьев описывает «коренное единство между добром и истиною – очевидно необходимое, так как без этого единства самое понятие *истинного добра*, которым держится вся нравственность, не имело бы смысла» [13]. Добрая воля и истинное знание неразрывно связаны друг с другом. И этому соответствует единство нравственной и теоретической философии.

Статья «Красота в природе» (1889) – основополагающая работа в эстетике Вл. Соловьева. В красоте как в одной из фаз триединой идеи (две другие фазы – это добро и истина) Вл. Соловьев различает общую идеальную сущность и специально – эстетическую форму. Идеальная сущность у красоты, добра и истины, по теории философа, одна и та же – «достойное бытие или положительное всеединство, простор частного бытия в единстве всеобщего» [14]. «Но для того, чтобы мы могли ощущать идею, – уверяет ав-

тор, – нужно, чтобы она была воплощена в материальной действительности. Законченностью этого воплощения и определяется красота как таковая в своем специфическом признаке» [15].

Высказывая в статье «Общий смысл искусства» (1890) мнение, что «красота природы есть <...> только покрывало, брошенное на злую жизнь, а не преобразование этой жизни» [16], Вл. Соловьев заключает, что «человек с его разумным сознанием должен быть не только целью природного процесса, но и средством для обратного, более глубокого и полного воздействия на природу со стороны идеального начала» [17].

«Прежде чем творить в красоте, или претворять неидеальную действительность в идеальную, – настаивает философ, – нужно знать различие между ними» [18]. Бытие есть идеальное, или достойное, «когда, во-первых, частные элементы (мира. – В. Б.) не исключают друг друга, а, напротив, взаимно полагают себя один в другом, солидарны между собою; когда, во-вторых, они не исключают целого, а утверждают свое частное бытие на единой всеобщей основе; когда, наконец, в-третьих, эта всеединая основа или абсолютное начало не подавляет и не поглощает частных элементов, а, раскрывая себя в них, дает им полный простор в себе» [19].

Ученый предполагает, что исполнение задачи искусства должно совпадать с концом всего мирового процесса. Пока мы можем иметь только частные «предварения» [20] совершенной красоты. Высокое значение искусства, в концепции философа, с очевидностью следует из некогда существовавшей неразрывной связи искусства и религии. На современное отчуждение между религией и искусством Вл. Соловьев смотрит как на переход от их древней слитности к будущему свободному синтезу.

В статье «Первый шаг к положительной эстетике» (1894) Вл. Соловьев выступает против эстетического сепаратизма. Сделать первый шаг к истинной, положительной эстетике, в авторском понимании, значит «признать, что художественная деятельность не имеет в себе самой какого-то особого высшего предмета, а лишь *по-своему*, своими средствами служит общей жизненной цели человечества» [21]. И эта цель есть осуществление истинного, или положительного, всеединства.

Становится очевидным, что принцип всеединства является исходным и определяющим моментом всей философской системы В. С. Соловьева. В образовании всецелой жизненной организации в форме свободной теургии, свободной теософии и свободной теократии мыслитель видит цель человеческого существования. Положительное всеединство, убеждает философ, есть вывод, к которому приводит реальный исторический процесс.

Вл. Соловьев обладал, по точному замечанию К. В. Мочульского, «гениальной интуицией всеединства, исключительным даром синтеза» [22].

Теперь перейдем к характеристике категории *синкретизма в языке*. В лингвистике распространено мнение, что синкретизм – это «совмещение (синтез) дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка <...>, противопоставленных друг другу в системе языка и связанных явлениями переходности» [23]. При этом указывается, что «это разного рода гибридные (контаминационные, промежуточные, диффузные) образования» [24]. Автор данной статьи определяет лингвистический синкретизм как *совмещение двух и более функций одним языковым знаком* и отличает это языковое явление от явлений контаминации, игры слов, омонимии и полисемии [25].

Лингвистический синкретизм носит *не случайный* характер. Синкретизм в языке как *форме проявления мышления* объясняется особенностями развития мышления. Мышление, являющееся «по своей природе не чем иным, как материальным процессом», подчиняется «тем же объективным закономерностям, что и весь природный мир» [26], равно как и установленному В. С. Соловьевым «общему закону всякого развития».

Первый и третий моменты в схеме развития В. С. Соловьева отражают, по нашему убеждению, два этапа развития *синкретизма*. Несмотря на то что в своих произведениях Вл. Соловьев не употребляет слово «синкретизм», а использует синонимичные термины («смешение», «внешнее единство», «внутреннее свободное единство», «синтез», «всеединство»), в работе В. В. Розанова «Памяти Вл. Соловьева» нами обнаружено следующее крайне важное замечание: «В одной ненапечатанной статье своей „Схема развития славянофильства“ я, указывая на историческое положение Соловьева и характеризуя общий склад его ума, занятий и направлений, определил их словом „эклетицизм“. Покойный, прочитав эту рукопись и возвращая ее мне, сказал: „Только слово ‘эклетицизм’ вы заменили бы словом ‘синкретизм’ (курсив наш. – В. Б.)“. Считаю долгом внести эту личную поправку Соловьева, не отвергая ее, хотя и не настаивая на ней» [27].

Первый момент развития отображает начальный этап развития синкретизма. *Первоначальный, или первородный, синкретизм*, свойственный явлениям в период их становления, выражается в *смешении, вынужденной слитности содержательных элементов* этих явлений. Первоначальный синкретизм составляет естественный и необходимый этап развития синкретизма в мышлении. *Первоначальный мыслительный синкретизм* может быть назван *мифологическим синкретизмом*, по причине того что миф является средото-

чем данного вида синкретизма. На ранних ступенях развития человечества миф объединял в себе «зачатки знаний, религиозных верований, политических взглядов, разных видов искусств, философии» и «выступал как универсальная, нерасчлененная (*синкретическая*) (курсив наш. – В. Б.) форма сознания» [28].

В лингвистике этот факт весьма наглядно интерпретирован известным отечественным языковедом М. М. Маковским. «Образное мифопоэтическое», «допонятийное» мышление, пишет ученый, «располагает в ряд то, что в объективной действительности имеет иерархию, оно подменяет качественные отношения количественными, подходит к любому объекту с точки зрения его значимости для субъекта и обращает объект на субъект» [29]. «Тем самым и знак, – полагает исследователь, – приобретает смысл только в процессе непосредственного оперирования с ним и тем самым не различает смысла и значения. Применительно к контексту знак может иметь и один, и другой, и третий смысл, каждый из которых может обращаться в его значение по мере приобретения данным контекстом характера образа, модели» [30].

По мнению М. М. Маковского, «духовная деятельность архаического человека вследствие того, что она базируется на чистой эмпирике, отличается двумя существенными характеристиками: нереализованностью всех потенций и, как следствие, нечетким характером образований» [31]. Он убежден, что «эта нечеткость, т. е. слабая степень развития относительной автономности двух сторон диалектического целого, является отличительным признаком всех создаваемых на этом этапе культурного развития идеальных объектов» [32].

Синкретичность в мышлении обязательно приводит к синкретизму в языке. *Нерасчлененность в восприятии временных предметов, слабая дифференциация концепта времени* обуславливает *нерасчлененность содержательных элементов грамматической категории времени* на ранних стадиях развития немецкого языка. Так, например, в древневерхненемецком языке отсутствовала специальная форма для выражения будущего времени. Будущее время могло обозначаться презенсом [33], ср.:

*Oba Karl then eid, then er sineto brudher Ludhwiige gesuor, geleistit, indi Ludhwiig min herro then er imo gesuor forbrichbit, ob ib inan es iruenden ne mag: nob ib nob thero nobbein, then ib es iruenden mag, uuidbar Karle imo ce follusti ne uuirdbit.* «Wenn Karl den Eid, den er seinem Bruder Ludwig geschworen hat, halten wird, Ludwig, mein Herr, aber den Eid, den er ihm schwor, brechen wird, so werden ihm weder ich selbst noch einer von denen, die ich zu überreden

*vermag, gegen Karl Hilfe leisten.* (Straßburger Eide, 9. Jh.) [34].

Из нерасчлененного восприятия объективной реальности проистекает также *межкатегориальный синкретизм* временных форм современного немецкого языка, состоящий в том, что в рамках денотативных функций всех грамматических категориальных форм наблюдается совмещение, помимо темпоральной семы, сем других грамматических категорий [35].

Мифологический синкретизм является первым этапом развития синкретизма в мышлении. Новый этап развития синкретизма неизбежен в силу действия общего закона развития. *Внутреннее свободное единство содержательных элементов*, соответствующее третьему моменту в схеме развития В. С. Соловьева, обнаруживается, по нашим наблюдениям, в *метафоричности* нашего мышления и нашей *понятийной системы* (мысль о том, что «наша понятийная система носит преимущественно метафорический характер», что наше мышление «в значительной степени» обусловлено метафорой, принадлежит Дж. Лакоффу и М. Джонсону [36]).

Именно существование *синкретичных* метафорических концептов, или, иными словами, *синкретичных* понятийных метафор («псевдоактуализированное прошлое», «состоявшееся в „живой“ фантазии действующего лица настоящее» и т. д.), вызывает транспозицию одной грамматической формы противопоставления в первичную временную сферу функционирования другой, например:

*Herbst 1941: «Das Schicksal der Sowjets vollzieht sich in diesen Herbsttagen». Als Weihnachtsmärchen gibt das Stadttheater für seine kleinen und großen Besucher den «Däumling» (Wolf Ch. «Kindheitsmuster»);*

*Warum genoss er jetzt das tiefe, sommerliche Grün der großen, breiten, reichen Kastanienblätter, und weshalb betäubte ihn jetzt der Duft der Kastanien so heftig? (Roth J. «Das falsche Gewicht»).*

В результате такой транспозиции происходит *нейтрализация различных темпоральных дифференциальных признаков* в рамках *одной единой* грамматической категориальной *формы*. Нейтрализация же на уровне каждой временной формы приводит к объединению в системе языка в общее нерасчлененное целое ее сигнификативных функций, т. е. к парадигматическому *внутрикатегориальному синкретизму*.

Внутрикатегориальный синкретизм в рамках грамматической категории времени современного немецкого языка является результатом закономерного развития системы временных форм, языкового развития, непосредственно связанного с развитием нашего мышления: от смешения



составных форм и элементов организма (первоначальный синкретизм) к их обособлению и дальнейшему свободному синтезу.

Итак, два этапа развития лингвистического синкретизма отображают два этапа развития синкретизма в мышлении. Последние, в свою очередь, зиждутся на двух моментах философского «общего закона всякого развития». Поскольку *онтологический синкретизм*, установленный в философии как общий закон развития, составляет материальную сущность мыслительного синкретизма, а язык объективирует работу мышления, мы с полным правом можем охарактеризовать лингвистический синкретизм как субфеномен философской картины мира. В силу того что идея синкретизма, заложенная в философском общем законе развития, выступает в качестве *философского основания* представленной в работе идеи лингвистического синкретизма, можно надеяться на введение последней в языковую картину мира и ее участие в формировании новых представлений о методах исследования.

#### Примечания

1. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / авт. колл.: Фролов И. Т. и др. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2002. С. 554.
2. Соловьев В. С. Кризис западной философии (Против позитивистов) // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1988 (Филос. наследие. Т. 105). С. 122.
3. Соловьев, В. С. Философские начала цельного знания // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1988 (Филос. наследие. Т. 105). С. 145.
4. Там же. С. 154.
5. Там же. С. 168–169.
6. Там же. С. 236.
7. Соловьев В. С. Критика отвлеченных начал // Соловьев В. С. Философское начало цельного знания. Минск: Харвест, 1999 (Классическая философская мысль). С. 655.
8. Соловьев В. С. Чтения о богочеловечестве // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / сост., подгот. текста и прим. Н. В. Котрелева и Е. Б. Рашковского. М.: Правда, 1989 (Из истории отечественной философской мысли). С. 39.
9. Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. I / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Лосева и А. В. Гулыги; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1990 (Филос. наследие. Т. 110). С. 96.
10. Там же. С. 97.
11. Там же. С. 252.

12. Там же. С. 253.
13. Соловьев В. С. Теоретическая философия // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. I / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Лосева и А. В. Гулыги; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1990 (Филос. наследие. Т. 110). С. 759.
14. Соловьев В. С. Красота в природе // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1988 (Филос. наследие. Т. 105). С. 362.
15. Там же.
16. Соловьев В. С. Общий смысл искусства // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1988 (Филос. наследие. Т. 105). С. 392–393.
17. Там же. С. 393.
18. Там же. С. 394.
19. Там же.
20. Там же. С. 398.
21. Соловьев В. С. Первый шаг к положительной эстетике // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. II / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; прим. С. А. Кравца и др. М.: Мысль, 1988 (Филос. наследие. Т. 105). С. 553.
22. Мочульский К. В. Владимир Соловьев: Жизнь и учение // Вл. С. Соловьев: pro et contra / сост., вступ. ст. и прим. В. Ф. Бойкова. СПб.: РХГИ, 2000 (Русский путь). С. 670.
23. Бабайцева В. В. Синкретизм // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 446.
24. Там же.
25. См. об этом в: Береснева В. А. Синкретизм временных форм современного немецкого языка. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 3–10.
26. Колшанский Г. В. Логика и структура языка. М.: Высш. шк., 1965. С. 15.
27. Розанов В. В. Памяти Вл. Соловьева // Вл. С. Соловьев: pro et contra / сост., вступ. ст. и прим. В. Ф. Бойкова. СПб.: РХГИ, 2000 (Русский путь). С. 190.
28. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / авт. колл.: Фролов И. Т. и др. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2002. С. 13–14.
29. Маковский М. М. Язык – Миф – Культура. Символы жизни и жизнь символов. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1996. С. 14.
30. Там же.
31. Там же.
32. Там же.
33. Ср.: Москальская О. И. История немецкого языка. М.: Высш. шк., 1977. С. 113.
34. Пример см.: там же.
35. См. об этом подробнее в: Береснева В. А. Синкретизм временных форм современного немецкого языка. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 13 и след.
36. Цит. по: Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. Л. Н. Чурилина. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 267.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14

*Е. А. Ходырева*

### ГУМАНИТАРНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙСОВ

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты применения технологии кейсов в гуманитарном профессиональном образовании, определяются ее цели и принципы реализации, выделяются особенности проектирования процесса обучения, описывается опыт использования в подготовке специалистов сервиса.

In the article theoretical and applied aspects of implementing of technology of cases in humanitarian professional education are considered, its purposes and principles of realization are defined, peculiarities of the educational process projecting are distinguished, the experience of using it in preparily specialists of service is described.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное образование, инновационные технологии обучения.

*Keywords:* continuous professional education, innovative technologies of education.

В современных условиях приоритетной задачей гуманитарного образования является приобщение подрастающего человека к миру культуры, к гуманистическим идеям и идеалам. Важно помочь будущему специалисту сформировать собственный круг ценностей, создать условия для их освоения и реализации в профессиональной деятельности [1]. Для решения этой задачи в профессиональном образовании необходимо сформировать у студентов представление о многомерности и богатстве гуманитарных концепций, обеспечить понимание специфики гуманитарного знания, его сложности и неоднозначности. Характеризуя гуманитарное профессиональное образование как особую сферу, следует остановиться на специфике гуманитарного знания в целом:

– основа гуманитарного знания – знания о человеке и среде его обитания;

– гуманитарное знание характеризуется отсутствием жесткой обусловленности, для него свойственна неоднозначность;

– отсутствует единственный способ решения познавательных и иных проблем, имеется несколько вариантов, которые могут соперничать по степени истинности;

– процесс обучения ориентирован на получение многих истин и формирование у студентов готовности ориентироваться в их проблемном поле;

– результат образования связан не только с овладением готовым знанием, но и с осознанием способа его получения в процессе сотворчества студента и преподавателя;

– эмоциональная насыщенность гуманитарного знания, необходимость формирования ценностного отношения к нему, что обуславливает развитие системы ценностей студента, его профессиональной позиции, жизненных установок.

Выделенные особенности гуманитарного знания обуславливают необходимость специфического проектирования технологий вузовского гуманитарного образования, обеспечивающего решение двух взаимосвязанных проблем:

– конструирования системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам;

– приобщения личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и внеучебных форм студенческой активности, что обеспечивает преодоление одномерности личности, задаваемой профессиональной специализацией.

Следовательно, необходимо использование в гуманитарном вузе образовательных технологий, которые, во-первых, наиболее адекватны природе гуманитарного знания и, во-вторых, позволяют сформировать основы гуманистического мировоззрения студентов, окультуривание их личности в широком смысле, а не только в рамках узкой профессионализации. К таким технологиям можно отнести технологию кейсов. Охарактеризуем особенности применения данной технологии в сфере гуманитарного профессионального образования.

Технология кейсов – это особый подход к организации и осуществлению процесса обучения, когда студенты и преподаватель совместно обсуждают реальную жизненную или профессиональную ситуацию, описание которой не только отражает какую-либо практическую пробле-

---

**ХОДЫРЕВА Елена Анатольевна** – доктор педагогических наук, доцент по кафедре педагогики, декан социально-гуманитарного факультета ВятГГУ  
© Ходырева Е. А., 2009

му, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для усвоения способов ее решения. Ситуации (случаи) обычно готовятся в письменном виде, изучаются студентами самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий в аудитории под руководством преподавателя.

Основными категориями, используемыми в технологии кейсов, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация, как правило, имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации. Ситуации «появляются» в таких социальных системах, где нет жёсткой детерминации поведения, где действует множество сил, имеет место конкуренция и борьба между ними, т. е. в системах, имеющих гуманитарную направленность. Метод анализа ситуаций практически не может «выживать» в закрытых, авторитарных системах, где деятельность определена и авторитарно управляема, где нет места плюрализму решений, выбору и самоопределению людей – участников ситуации.

Ещё одна базовая категория технологии кейсов – понятие «анализ», который может рассматриваться как мысленное расчленение объекта на части и как научное исследование. Существует множество видов анализа: системный, корреляционный, факторный, статистический анализ. Все эти разновидности анализа могут использоваться в технологии кейсов, что в значительной степени расширяет возможности ее использования в гуманитарном профессиональном образовании.

Цель применения данной технологии – сформировать у студентов способность как индивидуально, так и в составе группы анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное и формировать программы действий. Значителен и развивающий потенциал технологии кейсов, связанный с формированием таких ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов, как коммуникабельность, готовность к лидерству, умение принимать решения в условиях стресса и недостаточной информации; умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме [2].

Реализация технологии кейсов в гуманитарном образовании предполагает опору на систему принципов, подробно охарактеризованных в психолого-педагогической литературе [3]:

**1) Принцип проблемности.** Реализация данного принципа в технологии кейсов предполагает обращать внимание на наличие в них противоречивости, возможности описания ситуации с различных сторон, позиций, точек зрения, применения вариативных способов решения проблемы. Описание проблемы в кейсе может осуществляться в виде текста, таблиц, статистических данных, графиков, рисунков. Технология ориентирована на гуманитарное знание, истина в котором плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленную проблему, а есть несколько вариантов, которые могут соперничать по степени истинности, студенту необходимо определить собственную позицию и обосновать ее, опираясь на усвоенные теоретические знания.

**2) Принцип вариативности ситуаций, используемых в кейсах.** Реализация данного принципа предполагает, что в процессе обучения в вузе могут быть использованы разнообразные кейсы:

а) по сложности: иллюстративные учебные ситуации, целью которых является обучение студентов алгоритму принятия правильного решения в определённой ситуации на практическом примере; проективные учебные ситуации, обеспечивающие диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме; учебные ситуации исследовательского характера, в которых проблема чётко не выделена, а представлена посредством статистических данных, оценок общественного мнения, на основе анализа которых необходимо самостоятельно выявить проблему и указать альтернативные пути её решения;

б) по целям и задачам процесса обучения: кейсы, обучающие анализу и оценке, обучающие решению проблем и принятию решений, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом;

в) по степени новизны ситуации и применяемым в зависимости от этого методам решений: типовые, поисковые, исследовательские;

г) по этапам принятия решений, для отработки которых применяется рассмотрение конкретных ситуаций: на этапах прогнозирования, планирования, организации, осуществления, контроля и коррекции;

д) по иерархическому уровню принятия решений, поскольку конкретная ситуация рассматривается и оценивается по-разному руководителями различного уровня: на уровне менеджера, руководителя отдела, топ-менеджера;

е) по специализации, когда одна и та же ситуация может рассматриваться с позиций раз-

личных специальностей по-разному: с позиции потребителя, руководителя, рядового сотрудника, представителя организации-партнера и т. д.;

ж) в зависимости от поставленных задач в конкретной ситуации: практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие, основной задачей которых выступает закрепление знаний и получение навыков самостоятельного принятия решений; научно-исследовательские, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Выбор того или иного вида ситуаций обусловлен целями и задачами профессионального обучения, спецификой предметного содержания, уровнем подготовленности обучающихся. Реализация данного принципа требует также наличия в достаточном количестве наглядных материалов, служащих основой для ситуаций (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется).

**3) Принцип самостоятельности и активности.** Реализация принципа самостоятельности и активности требует целенаправленного формирования у студентов навыков самоорганизации и самоуправления при работе с кейсом в условиях обеспечения разностороннего методического консультирования со стороны преподавателя. Кроме того, предполагается, что в зависимости от вида кейса студенты без непосредственного руководства со стороны преподавателя должны в индивидуальной или групповой работе формулировать проблему, анализировать варианты ее решения, предлагать наиболее подходящий, обосновывая свой выбор; отвечать на вопросы по содержанию кейса, комментируя с точки зрения данной темы поведение действующих в ситуации лиц; формулировать выводы и давать рекомендации.

**4) Принцип индивидуализации и дифференциации,** реализация которого предполагает учёт потребностей и возможностей студентов при работе с кейсом, для чего необходима оптимизация объема и сложности теоретического материала; нужного для решения конкретной ситуации. Рольевая позиция, которую выбирает студент для анализа ситуации, ее сложность и степень новизны должны обеспечивать ориентацию на развитие сильных сторон студента, его будущую специализацию, уровень тех профессиональных задач, которые ему предстоит решать в будущем.

Покажем, как данные принципы реализуются на основных этапах технологии кейсов: подготовительном, основном, контрольно-оценочном.

**На подготовительном этапе** цель деятельности преподавателя состоит в подготовке нового или отборе имеющегося кейса. Как показывает анализ исследований и практики работы образова-

тельных учреждений [4], в качестве источников составления кейсов могут выступать следующие:

– Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную линию кейса. Эмоциональная насыщенность данных текстов позволяет сделать кейс интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из текстов публицистического характера обеспечивают возможность предоставления обучающимся оперативной информации, что значительно актуализирует кейс для студентов. В данном контексте следует отметить особую значимость отраслевой периодики, так как в ней представлены актуальные материалы, касающиеся, например, проблем и перспектив развития той или иной отрасли, анализа деятельности наиболее успешных предприятий и организаций, описания работы профессионалов – специалистов, добившихся высоких результатов труда.

– Информация, касающаяся конкретного региона, предприятия, значимого для обучающихся. Именно поэтому при разработке кейсов необходимо использовать информацию региональных СМИ, возможности Интернет-ресурсов. Как показывает практика применения кейсов, наиболее интересное и эффективное их обсуждение происходит, когда то или иное предприятие, организация, компания, их продукция имеют личное значение для студентов, узнаваемы и востребованы ими, например, как потребителями товаров и услуг.

– Статистические материалы, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики деятельности предприятия, компании, отрасли и т. п. Данные материалы могут выступать в качестве как непосредственного инструмента для диагностики ситуации, так и материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов студенту необходимо осмыслить эти материалы, отобрать только те данные, которые непосредственно характеризуют ситуацию.

– Научные статьи, монографии и научные отчеты, посвященные изучению той или иной проблемы, которые придают кейсу строгость, основательность, фундаментальность. Данные материалы могут быть как включены непосредственно в содержание кейса, так и входить в список литературы, необходимой для его понимания.

Основное содержание деятельности преподавателя на данном этапе составляет подготовка кейса, предполагающая следующую последовательность шагов:

1. Формулировка целей и задач кейса. Определение его места в структуре учебной дисциплины, учебной темы.

2. Выявление проблемы, определение способов создания проблемной ситуации.

3. Поиск институциональной системы (фирма – организация – ведомство), которая имеет непосредственное отношение к ситуации.

4. Сбор информации по институциональной системе.

5. Построение или выбор модели ситуации и проверка ее соответствия реальности.

6. Написание текста кейса, включающего, как правило, следующие компоненты:

– ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни,

– контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации,

– комментарий ситуации, представленный автором,

– вопросы или задания для работы с кейсом,

– приложения.

7. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка заданий для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых вариантов действий обучающихся и преподавателя в момент обсуждения.

На подготовительном этапе студенту необходимо освоить теоретический материал, служащий содержательной основой для решения конкретной ситуации, содержащейся в кейсе.

На основном этапе преподаватель знакомит студентов с содержанием и алгоритмом работы с кейсом. Важно, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была предварительно проработана студентами. Во вступительном слове преподавателю также необходимо ознакомить студентов с системой оценки решения кейса, определить сроки выполнения заданий, сказать о графике проведения консультаций. Цель данного этапа деятельности для студента – подготовить письменный или устный анализ кейса в ходе домашней самостоятельной работы или аудиторной деятельности индивидуально или по микрогруппам. Анализ литературы [5] показывает, что наиболее распространенным является следующий алгоритм анализа кейса студентами:

– краткое изложение «резюме ситуации», в котором приводятся основные для проблемы кейса данные, описывается, что произошло, кто участвовал, как обстоят дела на данный момент;

– формулировка проблемы – предложение, в котором содержится противоречие;

– характеристика действующих лиц и организаций, важных для решения проблемы;

– анализ внешних условий, которые могут повлиять на принимаемое решение и которые следует учесть при разработке вариантов решения;

– предполагаемые варианты решения проблемы, при этом каждый вариант формулируется в виде предложения и сопровождается анализом, который позволяет определить преимущества и недостатки выбранного способа решения проблемы;

– рекомендация, когда студентом выбирается один из вариантов и объясняется, почему был выбран именно он;

– характеристика порядка действий по реализации принятого решения, предполагающая краткое перечисление основных действий, которые необходимо предпринять, чтобы выполнить рекомендации.

На контрольно-оценочном этапе, реализуемом в аудиторной работе, происходит обсуждение кейса, позволяющее более глубоко проанализировать проблему и принять аргументированное решение. Преподаватель оценивает качество индивидуального или выполненного в группе письменного анализа, а также участие студента или микрогруппы в устном обсуждении. Данный этап занимает особое место в ходе работы студентов с кейсом. Студенты должны самостоятельно аргументировать свою точку зрения, включаясь в дискуссию. В процессе обсуждения кейса преподаватель обычно старается воздержаться от ответов на вопросы. Вместо этого он задает вопросы аудитории и дает слово студентам, чтобы они сами отвечали на них. Организация обсуждения основывается на одном из методов: гарвардском и альтернативном. Гарвардский метод предполагает открытую общегрупповую дискуссию. Альтернативный – индивидуальный или групповой опрос, в ходе которого студенты делают устную оценку ситуации, предлагают анализ представленного кейса, показывают свои решения и рекомендации, проводят презентацию. Обсуждение может проходить в публичной (устной) и непубличной (письменной) форме. При этом презентация как представление результатов анализа кейса является важным аспектом работы над ним, так как она формирует у обучающихся умение представить результат деятельности, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, что является ценным качеством современного специалиста. В заключение обсуждения преподаватель может рассказать о том, что же действительно произошло в реальной ситуации, на основе которой написан кейс, и какие выводы для повышения эффективности профессиональной деятельности можно сделать.

Следует отметить, что на контрольно-оценочном этапе преподаватель осуществляет характеристику и оценку участников дискуссии, обосновывает аргументированность, убедительность их выводов, грамотность в выборе подходов к ана-

лизу. Именно поэтому наиболее обоснованной, по нашему мнению, является не традиционная пятибалльная система оценки деятельности студентов, а балльно-рейтинговая, так как она позволяет «накапливать» баллы за различные виды деятельности, связанные с анализом кейсов, оценивать активность студентов во время дискуссии, их выступления во время публичной презентации, теоретическую подготовленность. При непубличной презентации оцениваются качество анализа проблем, наличие и аргументированность собственных выводов.

В практике обучения на социально-гуманитарном факультете ВятГГУ внедрение технологии кейсов оказалось достаточно эффективным при изучении курсов «Этика делового общения», «Профессиональная этика и этикет». Кейсы использовались как на семинарских занятиях, так и при организации внеаудиторной самостоятельной работы. Кроме того, студентам было предложено составить кейсы самостоятельно. Так, на семинаре по теме «Принципы профессиональной этики» для организации группового обсуждения использовались кейсы, разработанные нами на основе этических ситуаций Ф. Котлера. Текст ситуации модернизирован с учетом сферы будущей профессиональной деятельности студентов, каждая ситуация была дополнена проблемными вопросами. Микрогруппы представляли характеристику действующих лиц, осуществляли анализ по схеме: изложение резюме, формулировка на основе выделения противоречий основной проблемы, характеристика действующих лиц, анализ внешних условий, варианты решения, рекомендации по выбору вариантов (исходя из принципов профессиональной этики), характеристика порядка действий. Работа завершалась презентацией кейсов и межгрупповой дискуссией.

Для внеаудиторной самостоятельной работы студентов по теме «Профессиональная этика и этикет специалиста сферы социально-культурного сервиса и туризма» студентам для индивидуальной работы предлагается кейс «Нужен ли туристскому предприятию этический кодекс?», разработанный нами на основе материалов журнала «Свой бизнес». Вопросы кейса требуют обоснования значимости кодекса для различных по сфере деятельности, численности, уровню развития организаций; проработки базовых документов («Декларация Ко», «Двенадцать принципов ведения дел в России»), оценки преимуществ и недостатков «жизни по уставу»; самостоятельной апробации технологии разработки этического кодекса для конкретного предприятия туристской индустрии, с деятельностью которого студенты знакомы в процессе учебной практики.

Достаточно эффективным является и самостоятельное составление студентами кейсов. Данный вид деятельности целесообразно осуществлять в парах, предложив выбрать 2–3 темы, по которым будет составлен кейс. Исходя из тематики, следует предложить студентам определить цели и задачи кейса, побудить к осознанию проблемы, которой посвящен кейс, подобрать необходимую информацию (тексты, статистические данные), осуществить построение модели кейса, написать его текст, особое внимание уделив подготовке вопросов, заданий и методических указаний по работе с кейсом.

Говоря о результативности технологии кейсов в гуманитарном профессиональном образовании, следует отметить следующие ее преимущества:

- у студентов формируется умение решения реальных проблем и оперирования теоретическими знаниями применительно к конкретной ситуации;
- анализ ситуаций положительно воздействует на профессионализацию студентов, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебно-профессиональной деятельности;
- активно формируется востребованное в будущей профессиональной деятельности умение сотрудничать, взаимообучаться, работать в команде;
- развиваются коммуникативные способности студентов: формулировать вопросы, аргументировать ответы, работать с информацией и в диалоге вырабатывать конкретные решения.

Представленные в статье результаты позволяют нам рассматривать гуманитарное профессиональное образование в качестве сферы применения технологии кейсов, так как данная технология наиболее адекватна природе гуманитарного знания и в достаточной степени ориентирована на решение его задач.

#### Примечания

1. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. С. 163.
2. Сидоренко А. И., Чуба В. И. Ситуационная методика обучения: Теория и практика. Киев: Центр инноваций и развития, 2001. С. 64.
3. Красикова Е. Н. Кейс-метод как дидактическое средство в условиях профессиональной подготовки в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. Вып. 53. С. 55–61; Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
4. <http://www.casemethod.ru/>
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода...; Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 1 / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 1997.

УДК 378:338.24

М. Н. Булаева

## МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыто понятие «система», определены связи между элементами системы, представлена существенная особенность системного подхода. В статье рассмотрено моделирование как общенаучный метод, а также три вида моделей.

In the article the concept of "system" is described, the interrelation between elements of the system the are defined, essential feature of the system approach is presented. In the article modeling is considered as a general scientific method, and also three kinds of models are studied.

*Ключевые слова:* методология, системный подход, система, управление, моделирование.

*Keywords:* methodology, the system approach, system, management, modeling.

Методология в науке, как известно, выступает как всеобщий способ познания. Методология, с одной стороны, область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практико-преобразующей деятельности, с другой – представляет совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке [1]. В научном исследовании она выполняет две важные функции: способ познания и способ организации процесса познания.

Проводя исследование, мы, в первую очередь, опирались на положения методологии педагогики, которые нашли широкое отражение в работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова и других ученых-педагогов. «Методология педагогики есть система знаний об основаниях структуры педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы» [2].

С целью всестороннего и эффективного исследования формирования административно-управленческой деятельности в подготовке менеджеров образования нами был выбран системный подход. Системный подход к отражению всякой реальной действительности базируется на понятии системы. В рассматриваемом материале мно-

гократно используется данное понятие: система профессиональной подготовки менеджера образования, система формирования административно-управленческой деятельности у студентов для работы с людьми, система научно-методического обеспечения и т. д., поэтому мы решили раскрыть наше представление об основных понятиях системы и системности.

Термин «система» употребляется в научной литературе в разных значениях. Чаще под системой понимают «совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает новые качества, не присущие ее образующим» [3].

Один из основоположников общей теории системы А. Бергаланфи определяет систему как комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. А. Д. Холл и Р. Е. Фейджин в качестве исходного определения берут следующее: «Система – это множество объектов вместе с отношениями между объектами и между их атрибутами (свойствами)».

Обобщая сходные по своей сути определения понятия «система», представленные в работах В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, А. И. Умова и других, за рабочее определение нами принято следующее: система есть упорядоченное определенным образом множество элементов (компонентов), взаимосвязанных и образующих некоторое целостное единство [4].

В соответствии с принятым нами определением каждая система имеет две составляющие: компонентный состав и структуру как систему связей между этими элементами. Состав – это множество, набор элементов, подсистем, блоков, образующих целое. Присущей ему чертой является наличие перечня частей системы. Структура же – это способ связи всех элементов, входящих в систему [5].

Одним из важных аспектов любой структуры является упорядоченность, т. е. определенный закономерный строй элементов в пространстве и времени, определенное их соотношение по величине, интенсивности и согласованности всех функций. Анализ работ В. Г. Афанасьева, В. В. Краевского и других позволяет утверждать, что структура является жестко упорядоченной, если ее элементы связаны четкой зависимостью [6].

Важную роль в любой структуре играют системообразующие связи, при помощи которых и происходит объединение элементов в систему. К ним относятся целевые связи, ибо цель подключает к себе функционирование всех частей системы, объединяет их в единое целое [7].

Целостность как основное свойство системы требует органического единства методов анализа и синтеза в исследовании объекта. Логика такого целостного подхода состоит в том, чтобы вначале рассматривали сложный объект в виде

некоего целостного образования, познание которого возможно лишь на основе анализа составляющих его частей, а затем в исследовательский процесс включаются интегрированные локальные знания об объекте для получения нового интегрированного знания о нем. Целостность достигается через согласование функций элементов системы, их некоторой «привязанности» друг к другу, от влияния каждого на деятельность других зависит качество конечного результата функционирования системы [8].

Показателем целостности также является наличие единой цели у всех элементов системы в том смысле, что частные цели элементов в определенной степени согласовываются с общей целью функционирования системы. Высокий уровень системы характеризуется относительным единством реагирования всех составных частей системы на внешние и внутренние воздействия, наличием развитых обратных и системообразующих связей, ограниченностью системы от окружающей среды [9].

Целостная система характеризуется наличием целеустремленности в ее поведении. Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, является не только спроектированным конечным результатом, но и побудителем деятельности [10].

В исследовании нами выбран системный подход. Системный подход – направление методологии научного познания, в том числе педагогического, в основе которого лежит изучение объектов как систем. Системный подход означает, что явление объективной действительности рассматривается «с позиции закономерностей системного целого и взаимодействия его частей; это и образует особую гносеологическую призму анализа или особое измерение реальности» [11].

Методологическая специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Использование системного подхода в целях научного познания подразумевает рассмотрение целостности объекта исследования через его конкретные проявления, установление многообразных связей и сведение их в единое теоретическое целое.

В. В. Краевский отмечает, что «для исследования системы необходимо выявить компоненты и системообразующие связи педагогического процесса или явления, определить основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, определить роль и место данной системы в системе других явлений, выявить отдельные эле-

менты или группы, на которые будет осуществлено преобразующее влияние, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей, внедрить полученные результаты в практику» [12].

Общим признаком системы, как известно, является наличие некоторого множества элементов. Для любого реального объекта, рассматриваемого в качестве системы, характерно наличие ярко выраженных дифференцированных его частей, сторон. Существенный признак любых системных объектов – определенные связи элементов или внутренне специфические отношения между ними, которые в совокупности с элементами образуют целостность системы. Целостность системы означает единство, согласованность всех функционирующих элементов.

Поэтому, прежде всего, необходимо определить оптимальное количество элементов, которые могут входить в систему административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования.

Следующий этап исследования заключается в определении связей между элементами системы. Наличие связи между элементами означает такую зависимость между ними, когда изменение свойств одного приводит к изменению свойств другого. Каждый элемент системы обладает своими особенными свойствами, к ним могут быть отнесены функции, поэтому, выделяя и анализируя элементы системы, необходимо определить их функции.

Для любой системы характерным является определение ее структуры. Изучить структуру системы – значит объединить вычлененные элементы некоторой закономерной связью, вскрыть совокупность отношений, существующих между элементами этой системы. Структура как бы пронизывает все элементы системы единой нитью, представляя собой целостную характеристику. Поэтому выявление структуры связано с установлением, с одной стороны, целостного, с другой – дифференцированного характера объекта.

Изучая педагогические системы, В. В. Краевский, как и другие педагоги, отмечает, что система «обладает определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов; взаимодействуя со средой, она может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к ней, более широкой системы; структура данной системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем. Системность организации науки обусловлена принципиальной и неперменной системностью научного знания, для генерирования, хранения и передачи которого она предназначена» [13].

Следующая существенная особенность системного подхода – управление. Как отмечает Э. Юдин,



«специфичной чертой сложноорганизуемых систем является наличие в них процессов управления» [14]. В связи с этим системное изучение проблемы формирования административно-управленческой деятельности при обучении будущих менеджеров образования не только позволяет вскрыть параметры концептуальной модели, но и дает возможность описать их педагогический инструментарий, то есть управление формированием знаний и умений студентов в области образования. Сущность управления заключается в поиске методов, форм работы студентов с целью формирования основных знаний и умений, личностных качеств специалиста, необходимых для работы.

Управленческий цикл, как известно, состоит из нескольких этапов: формулировка цели, программно-целевое планирование, организация деятельности, корректировка деятельности, анализ обратной связи, определение эффективности учебной деятельности студентов. Совпадение результатов с намеченной целью – оптимальный вариант учебного процесса, смысл управления.

Проверка эффективности выбранных методов, приемов, форм, содействующих формированию профессиональной компетентности студентов, осуществляется с помощью педагогического эксперимента, который на каждом этапе исследования позволяет подтвердить, опровергнуть или уточнить наши теоретические гипотетические построения.

Опираясь на работы А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина, А. И. Умова [15] и других, в которых представлены основные положения общей теории систем, выделим положения, наиболее значимые для нашего исследования.

Применительно к построению системы профессиональной компетентности будущих менеджеров образования системный подход, с нашей точки зрения, представляет собой построение конкретных научно-теоретических знаний о различных аспектах этой системы, для получения которых необходимо:

- выявить основные элементы системы профессиональной компетентности будущего менеджера образования;
- определить структуру системы как единство устойчивых системообразующих иерархических взаимосвязей между этими элементами и различными ее уровнями;
- выделить функции отдельных уровней и элементов системы, в совокупности обеспечивающих ее целостное функционирование.

Для наглядного описания системы профессиональной подготовки менеджеров образования воспользуемся методом моделирования.

Потребность в модели возникает тогда, когда исследование непосредственно самого объекта

невозможно, затруднительно, требует слишком длительного времени и т. п. [16]. В то же время моделирование – это способ познания действительности, который состоит в отображении и воспроизведении изучаемого предмета, явления, процесса. Свойство любой модели заключается в способности отразить или воспроизводить предметы, явления окружающей действительности, их структуру, закономерности развития.

Моделирование как общенаучный метод находит широкое применение в научных педагогических исследованиях. «Построение педагогической теории и переход от нее к учебно-воспитательной практике связаны с формированием идеализированных объектов моделей педагогической действительности, то есть действительности, взятой в аспекте педагогической деятельности и отображаемой в двух планах – как сущее и как должное. В системе научного обоснования педагогической практики такой переход предстает как движение познающей мысли от теоретической модели к нормативной области...» [17]. Метод моделирования используется при изучении множества проблем, в нашем случае это формирование административно-управленческой деятельности при обучении будущих менеджеров образования, которую мы будем рассматривать как систему.

Н. П. Пишулин, В. М. Ананишев и другие ученые представляют модель как знаковую систему, отображающую какой-либо объект. В этом случае модель может приобретать форму схемы, макета, графика, матрицы показателей и существовать в виде реальному объекту, который становится подобием другого моделируемого объекта. Моделью может быть описан эмпирический факт или какой-либо процесс, например формирование профессиональной компетентности будущих менеджеров образования.

С помощью моделирования можно воспроизвести изучаемый объект в целостности, его структуру, функционирование и сохранить эту целостность на всех этапах исследования. Это явление будет условием измерения характеристик объекта. Каждая переменная содержит смысл лишь тогда, когда она отображена в системе показателей, представленных в виде некой модели объекта, его структуры.

Необходимый этап моделирования – построение концептуальной модели, которая представляет объект в системе факторов. Изменение концептуальной модели сопутствует изменению любой другой модели, так как в нее вводятся новые индикаторы, показатели, качественно и количественно раскрывающие содержание. Такая модель задает структуру всех последующих специфических моделей, помогает их интерпретировать, сравнивать и идентифицировать.

Концептуальная модель отражает теоретическое понимание целостности объекта, она поддерживает системные представления о нем на всех этапах исследования, служит структурным основанием всех последующих моделей и эмпирических данных. С каждым последующим этапом в связи с новыми данными необходимо уточнять содержание и смысл перемен модели.

Модель реального состояния отражаемого процесса выступает как результат измерения введенных в концептуальную модель переменных. Это вытекает из того, что, во-первых, модель исходит из реальных связей и возможностей. Во-вторых, она ориентируется на оптимальные пути решения искомой задачи, достижения максимального эффекта при реальных возможностях [18].

Моделирование как способ познания педагогической действительности широко, как отмечалось выше, представлен в педагогических работах. Так, Ю. К. Бабанский и В. В. Давыдов рассматривают дидактическую модель как способ познания изучаемых учебных предметов, как средство реализации в процессе обучения принципа наглядности и способ реализации творческой познавательной деятельности обучающихся.

Другие ученые (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер) рассматривают модель как способ формирования теоретического представления об учебном предмете. В таких моделях отражается содержание изучаемого материала, методы, организационные формы обучения, уровень усвоения знаний обучающихся.

Метод моделирования широко применяется в научных педагогических исследованиях. Однако насколько разнообразна и неповторима социальная действительность, настолько же велико и разнообразие моделей, встречающихся в исследованиях. При этом ни одна модель не может быть абсолютно адекватна реальности и не может полностью воспроизводить изучаемый объект, так как система взаимосвязей в моделируемой социальной действительности чрезвычайно сложна. Поэтому при разработке модели необходимо определить, какие свойства, зависимости могут и должны быть отражены в ее элементах.

С точки зрения характера воспроизводимых связей выделяются различные виды моделей. В плане нашего исследования мы рассмотрим три вида моделей: структурную, функциональную и смешанную [19].

*Структурная модель* – это такая модель, которая имитирует внутреннюю организацию оригинала, его структуру.

Структура – это строение и внутренняя форма организации любой системы, выступающая как единство устойчивых взаимосвязей между ее эле-

ментами, а также имитирующая действие законов данных взаимосвязей. Структура – неотъемлемый атрибут всех реально существующих объектов и систем.

Особенностью структурных моделей является их меньшая «привязанность» к оригиналу. Это создает возможность построения моделей самых различных уровней абстрактности и обобщенности. Меньшая «привязанность» структурной модели к определенному конкретному оригиналу проявляется не только в возможности создания одной структурной модели для самых различных оригиналов, но также и в возможности создания нескольких структурных моделей для одного и того же оригинала.

Под *функциональной моделью* понимается такая модель, которая имитирует функцию (способ поведения) оригинала. Широкое и все более часто встречающееся распространение функциональных моделей в научных исследованиях объясняется тем, что функция как способ поведения есть одна из существеннейших характеристик системы. Функция, повеление объекта – это не внешнее проявление сущности, а скорее сторона, и притом важнейшая, самой сущности объекта. Функциональные модели могут быть как материальными, так и идеальными и могут относиться как к материальным, так и к идеальным оригиналам.

Однако чаще всего в исследованиях используются смешанные модели. Это обусловлено либо невозможностью выбрать одно основание моделирования, совершенно абстрагируясь от других, либо той закономерной особенностью моделей, что зависимость между их характером и характером основания моделирования не является однозначной, либо тем, что большинство возникающих в исследовании задач имеют комплексный характер.

*Смешанная модель* – это такая, которая сочетает в себе те или иные признаки других моделей. Объединение двух моделей (структурной и функциональной) принято называть структурно-функциональной моделью.

Задачам нашего исследования в наибольшей степени отвечает структурно-функциональная модель. Для описания системы формирования административно-управленческой деятельности при подготовке студентов для работы в системе образования мы воспользуемся структурно-функциональной моделью, которая и представит концептуальную модель исследуемого предмета. Однако в построении этой модели для нас важно, какой подход нами используется в обучении студентов практическим умениям и навыкам для работы в системе образования.

В стратегии модернизации российского образования получает новую интерпретацию понятие

государственного образовательного стандарта. На смену традиционному «обязательному минимуму» (характеристики образовательной системы «на входе») приходят планируемые цели (характеристики результата «на выходе»). Все это в полной мере относится и к системе высшего образования.

#### Примечания

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. С. 148.
2. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994. С. 25.
3. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание, управление. М., 1981. С. 132.
4. Там же; *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Становление и сущность системного подхода. М., 1993; *Уемов А. И.* Системный подход и общая теория систем. М., 1978.
5. *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Указ. соч. С. 53.
6. *Аверьянов А. Н.* Указ. соч.; *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Указ. соч.; *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
7. *Юдин Э. Г.* Указ. соч. С. 21.
8. Там же. С. 23.
9. *Аверьянов А. Н.* Указ. соч. С. 45.
10. *Афанасьев В. Г.* Указ. соч. С. 28.
11. *Аверьянов А. Н.* Указ. соч. С. 154.
12. *Краевский В. В.* Указ. соч. С. 46.
13. Там же. С. 35.
14. *Юдин Э. Г.* Указ. соч. С. 18.
15. *Аверьянов А. Н.* Указ. соч.; *Афанасьев В. Г.* Указ. соч.; *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Указ. соч.; *Юдин Э. Г.* Указ. соч.; *Уемов А. И.* Указ. соч.
16. *Уемов А. И.* Указ. соч. С. 289.
17. *Краевский В. В.* Указ. соч. С. 16.
18. *Юдин Э. Г.* Указ. соч.; *Уемов А. И.* Указ. соч.
19. *Аверьянов А. Н.* Указ. соч.; *Краевский В. В.* Указ. соч.; *Афанасьев В. Г.* Указ. соч.

УДК 378.147.5

Т. Н. Аубинская

### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Современное образование переживает период переосмысления философских оснований, стратегических направлений систем образования, общих целевых установок, а также методов и средств их достижения. Необходимость его вызвана социальным развитием и стремительным изменением экономического положения современного общества, в результате которого информация стала главным продуктом цивилизации. Специалист в любой области должен уметь работать с информацией, быстро находить её в меняющемся потоке, а также владеть современными технологиями исследовательской деятельности. Главное назначение исследовательской деятельности состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в умении применять простейшие исследовательские умения и навыки.

The modern education goes through the period of review of philosophic grounds, strategic trends of education system, aims, and also methods and means towards the ends. The necessity of such review was caused by social development and swift changes of economic position of modern society, in the issue of which the information has become the main growth of civilization. The specialist of any field is to be able to work with information, to find it quickly in the changing flow, and also be well informed of modern technologies of research work. The main aim of research work is not only to get scientific results, but also to put into practise simple research abilities and skills.

*Ключевые слова:* исследовательские умения, становление личности, исследовательская деятельность.

*Keywords:* research skill, person formation, educational activity.

В проекте Государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годах» основное внимание направлено на формирование российского образования, принципы построения которой, наряду с традиционной фундаментальностью, системностью, комплексностью, гуманистической направленностью и демократичностью, должны включить в себя адаптивность выпускника к изменяющимся обстоятельствам, мотивацию на обучение, внедрение новых методов организации учебного прогресса, усиление научной и исследовательской составляющей обучения [1].

**ЛУБИНСКАЯ Татьяна Николаевна** – ведущий специалист-эксперт Управления научных исследований и инновационных программ ФОА Министерства образования и науки РФ  
© Аубинская Т. Н., 2009

Важными целями образования в этих условиях становится подготовка учеников к решению проблем в неопределенных ситуациях, к овладению исследовательской деятельностью как особым типом мыследеятельности.

Еще совсем недавно считалось, что развитые исследовательские способности, составляющие исследовательскую деятельность, для большинства людей – ненужная роскошь. Если кому-то они и нужны, то лишь узкой группе специалистов – научным работникам, разведчикам, следователям и, может быть, еще журналистам. Но жизнь не стоит на месте. Окружающий нас мир меняется с такой стремительной быстротой, что для выживания в нем человек все реже может опираться на отработанные его предками и им самим стереотипы. Для того чтобы выжить, современному человеку все чаще приходится проявлять поисковую активность. Поэтому в образовании чрезвычайно высок интерес к исследовательским методам обучения [2].

Исследовательская деятельность является наиболее интересной и результативной формой индивидуальной работы с учащимися, в ходе которой происходит:

1) формирование у учащихся исследовательских умений и навыков (получение и обработка информации; обращение к различным источникам; представление и обсуждение различных видов материалов в разнообразных аудиториях; использование документов и их систематизация в самостоятельно организованной деятельности и др.);

2) расширение коммуникативных умений и навыков (выслушивать и принимать мнение других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; выступать на публике и др.);

3) развитие личностно-адаптивных умений и навыков (использовать новую информацию и коммуникативные технологии; быть подготовленным к самообразованию и самоорганизации, проявлять гибкость, быть упорным и стойким в преодолении трудностей и др.).

Базовыми моделями формирования учебно-исследовательской деятельности явились исследования современной дидактики, получившие развитие в трудах В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, Б. П. Есипова, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, П. М. Эрдниева и др.

Концептуальные философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов действительских умений, о природе и функциях исследовательских умений и навыков как социального феномена отражены в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. И. Арнольдова, Э. А. Орлова и других, об обусловленности развития личности содержанием деятельности и способами ее осуществле-

ния у В. Е. Давидовича, Ю. А. Жданова, А. Н. Маркаряна и др.

Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты личности выражают ведущие характеристики процесса профессионального ее становления, отражают универсальность ее связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности. Поэтому уровень сформированности исследовательских умений и навыков является одним из критериев эффективности познавательно-творческой школы, в которой учебный процесс, ориентированный на профессиональное совершенствование личности, построен по типу исследовательско-творческого [3].

#### Исследовательские умения и навыки

• **Интеллектуальные:** умения осмыслить задачу, поставить вопрос, выдвигать гипотезу, давать определение понятиям.

• **Познавательные:** умения самостоятельно генерировать идеи, найти недостающую информацию, находить несколько вариантов решения проблемы, устанавливать причинно-следственные связи, давать определение понятиям, классифицировать, проводить эксперименты.

• **Коммуникативные:** умение вести дискуссию, инициировать учебное взаимодействие со взрослыми (вступать в диалог, задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс), навыки интервьюирования и устного опроса.

• **Корпоративные:** умения коллективного планирования, взаимодействия с любым партнером, умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы, навыки делового партнерства.

• **Менеджерские:** умение проектировать процесс, планировать деятельность, время, принимать решение и прогнозировать их последствия, навыки анализа собственной деятельности.

• **Презентационный навык:** навык монологической речи, умение уверенно держать себя во время выступления, артистические умения, использование различных средств наглядности при выступлении и умение отвечать на вопросы, благодарить за вопросы.

В исследовательской деятельности, таким образом, проявляются все мыслительные процессы, что позволяет определить сущность формирования исследовательских умений, в котором наличествуют следующие элементы:

1. Целеполагание (В. В. Горшкова).
2. Овладение навыками организации научного труда (Г. А. Засобина, Н. С. Каган).

3. Реализация всех характеристик мышления сказывается на качестве продуктивности (З. И. Калмыкова).

Грандиозная панорама развивающих и дидактических возможностей детских исследований открывается пришедшему на конкурсы специалисту. Здесь в реальном деле можно увидеть и самых заурядных, и одаренных детей, увлеченных своими исследованиями и проектами.

Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. В ходе соревнования ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, учится рисковать, выигрывать и, что особенно важно, проигрывать, т. е. приобретает «опыт разумного авантюризма». Подчеркнем, что значимой воспитательной ценностью обладают проигрыши, не случайно на Руси всегда «за одного битого двух небитых давали...».

Особый оттенок всем этим рассуждениям придают итоги последних исследований в области психологии детской одаренности. Согласно им то, что именуют теперь непривычными терминами – «эмоциональный» или «социальный» интеллект обеспечивает на 80% возможность высоких достижений в жизни (а не уровень знаний, и даже не абстрактный интеллект – «IQ» и не креативность, как считалось в XX в.).

Для развития таких личностных характеристик, как самомотивация, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться, исследовательские соревнования – незаменимое средство. Поэтому-то разнообразные исследовательские конкурсы, олимпиады, конференции, аукционы традиционно рассматриваются как действенные пути выявления и реализации неординарных возможностей юных дарований.

#### Примечания

1. Бутко Е. Я. Как не остаться на обочине прогресса? // Журнал о развитии России. Национальные проекты. 2008. № 10. С. 4–6.

2. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006.

3. Развитие исследовательских умений учащихся общеобразовательной школы: метаметодический аспект. Круглый стол // Вестник Северо-западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-запада России. Вып. 7. Тенденции в развитии и модернизации современного образования. СПб., 2002. С. 329–342.

УДК 808.5:378

Е. А. Кобелева

### ПОНИМАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

В статье рассматривается герменевтический аспект профессиональной речи филолога, ориентированной на понимание как важнейшую цель педагогического общения. Автор проанализировал процесс осмысленного речевого поведения педагога в профессиональной деятельности, показал, как формируется умение понимать тексты, и продемонстрировал основные ситуации, создающие условия для взаимопонимания в процессе речевой коммуникации.

The article deals with the philologist's professional speech aspect, directed to understanding as a very important aim of pedagogical communication. This context let the author analyze the process of the teacher's speech behavior, define the way of understanding skills formation and show the basic situations, creating conditions for mutual understanding in the process of speech communication.

*Ключевые слова:* речевая деятельность, преподаватель-филолог, герменевтика, процесс понимания, уровни понимания, взаимопонимание, коммуникативная компетенция, профессиональные речевые умения.

*Keywords:* speech activity, a teacher-philologist, understanding process, levels of understanding, mutual understanding, communicative competence, professional speech skills.

Мы должны стремиться не к тому, чтобы нас всякий понимал, а к тому, чтобы нас нельзя было не понять.

Вергилий

Вне понимания учебный процесс лишен всякого смысла, поэтому профессиональное педагогическое образование требует обращения к проблемам смысла и понимания.

Названная проблема является междисциплинарной и представляет множество трактовок «понимания»: лингвистических, психологических, педагогических, герменевтических и т. д.

«Понимание» – слово с трудноуловимой семантикой. Повседневный язык, с одной стороны, акцентирует в слове «понимание» чувственную составляющую (понимание как *сочувствие, сопереживание, настроенность, пронизательность*). С другой стороны, в не меньшей степени выделяется и рациональный компонент: понимать – значит *осмысливать, определять, осознавать, знать*).

КОБЕЛЕВА Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре русской литературы ВятГГУ

© Кобелева Е. А., 2009

Понимание как интеллектуальный процесс может связываться с какой-то кропотливой и тщательной работой, требующей затрат времени и сил (понимать – *разбираться в сущности дела, следовать надлежащим выводам*). Оно может также иметь эвристический характер (*сообразить, догадаться, понять с полуслова, разгадать*). Понимание «понимается» и как *деятельность*, направленная на максимальное соответствие понимаемому предмету. Например, понимать чужой язык – это значит говорить на нем так, чтобы не отличаться от исконных носителей этого языка; сюда же относятся все акты понимания как точного повторения действий другого, подражание и как оценка речи.

В понимании можно обнаружить и более сложные обертоны смысла. Например, *услышанность*. Так, когда человек чего-то не расслышал, он говорит: «Не понял». И уже не по принципу противопоставления, а дополнения в понимании ясно наличествует *отклик, ответственность*.

В психолого-педагогических исследованиях существуют трактовки понимания «как создания соответствующего чувственного образа, как привыкания к новой идее, как объяснения, как умения выразить знания на естественном языке, как нахождения общей идеи, как обнаружения и преодоления парадокса, как ответа на вопрос, как анализа ситуации «что было бы, если...», как степени овладения знанием, как толкования, интерпретации, перевода и просто понимания другого человека» [1]. Самое широкое понимание «понимания» предлагает герменевтика – дисциплина, исследующая *человеческую способность понимать*: «...деятельность эта имеет практические цели: понять, понимать, делаться понимающим (т. е. уметь), помогать другим делаться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми и народами, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать), помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире – обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище» [2].

На современном этапе проблема понимания как «духовная сторона любой человеческой деятельности» (В. П. Филатов), как «принцип нового гуманитарного мышления» (Ю. В. Сенько) приобретает все большее значение в филологическом образовании, так как «филология есть служба понимания и помогает выполнению этой задачи» [3].

В последние годы феномену понимания посвящаются самостоятельные направления исследований в рамках целого ряда гуманитарных наук (философии языка, филологии, литературоведения, лингвистики, психолингвистики, психологии,

риторики, философской и филологической герменевтики), поэтому осмысление категории понимания зависит от контекста, в котором она рассматривается. Контекст данного рассмотрения – психолого-педагогический и риторико-герменевтический: в его границах **понимание выступает как составляющая коммуникативной компетенции преподавателя-филолога**, где особую роль играет *понимание текстов и создание текстов, подлежащих чьему-то пониманию*.

Коммуникативная компетенция охватывает умения по всем четырем видам речевой деятельности: говорению, слушанию, чтению и письму, которые, в свою очередь, включают в себя сложные мыслительные процессы и объединены процедурами *понимания*, без чего не может состояться эффективная коммуникация. Профессиональная задача преподавателя состоит не в том, чтобы «что-то сказать», передать информацию обучающимся, а в том, чтобы быть *услышанным, принятым, понятым*.

Максимальное понимание в учебном процессе зависит от возможности выразить и обеспечить понимание того, что стоит за словом (речью), что находится в его основе. Из этого следует, что преподавателю необходимо знать законы формирования речевого смысла и уметь опираться на них в процессе своей профессиональной деятельности. Овладение такими умениями предполагает совокупность способностей и свойств речевой личности, основными составляющими которой являются процессы

- *порождения высказывания* (путь от мысли к речи), когда «профессиональный вариант речевого поведения позволяет человеку осуществить информативно-познавательную задачу в качестве ратора, автора-профессионала и художника слова» [4];

- *понимания высказывания* (путь от речи к мысли), как «понимание текста, то есть нахождение смысла, который вложил в него автор... и нахождение собственного смысла читателем, слушателем, то есть интерпретация» [5];

- *взаимопонимания* человека человеком в процессе речевой коммуникации, когда «речь, приводящая к пониманию, – это и размышление вслух, заставляющее активно работать восприятие, и всевозможные виды и формы диалога (коммуникация), помогающего существенно корректировать восприятие за счет своевременного уточнения плохо понятого...» [6].

Преподаватель контролирует все эти процессы и потому выступает не только как субъект, но и как организатор речевой деятельности. В связи с этим его профессиональная деятельность должна обладать рядом качеств, позволяющих сделать его речь осознанной и влиятельной. Такая речь является показателем духовного и ин-

теллектуального развития человека, его внутренней культуры: по манере говорить (и писать), по тому, как человек строит свою речь, подбирает слова, судят об уровне его образованности, о нравственных и деловых (профессиональных) качествах.

Предмет речи определяет и ее содержание, и «лицо автора: в процессе речи человек не только выражает мысли, но и выдает с головой себя, свое отношение к действительности» [7].

Профессионально говорящий и пишущий отчетливо осознает содержание сказанного: оно не должно быть случайным. Понимание смысла и назначение речи возможно, если глубоко проработаны представления ратора о мире, о человеке и обществе. Поэтому, чтобы успешно говорить и писать, надо много читать. Для этого нужно овладеть искусством медленного чтения: не пассивно принимать к сведению все, что содержится в книге, статье, а анализировать текст, размышлять над ним, до конца понимать его смысл, критически взвешивать доводы автора. Это позволяет читателю сравнивать новые сведения с уже известными, делать для себя необходимые выводы.

Например, для повышения эффективности чтения важно внимательно следить за ходом мысли автора, манерой его изложения. Выявление логической структуры текста позволяет глубже постигнуть мысль, вокруг которой группируется фактическое содержание. Большую помощь в этом оказывают абзацы, содержащиеся в тексте слова-ориентиры: «но», «однако», «хотя», «тем не менее», «несмотря на» и т. п., выделение и подчеркивание логической последовательности мысли при помощи слов «поэтому», «таким образом», «стало быть», «следовательно» и др.; указание на развитие мысли с помощью таких языковых единиц, как «и еще», «также», «к тому же», «более того» и т. д.

В процессе чтения полезно использовать систему приемов осмысления текста: постановка вопросов самому себе и поиск ответов на них в тексте либо путем вспоминания и рассуждения; предвосхищение плана изложения текста (выдвигать гипотезы, предвидеть логический план содержания книги); предвосхищение содержания (этот прием способствует формированию умений доказывать, обосновывать свою мысль, строить цепь рассуждений и фактов); мысленное возвращение к ранее прочитанному под влиянием новой мысли; критический анализ текста и его оценка (это выражается в дополнениях к изучаемому тексту, в выражении своего мнения, в отстаивании своей точки зрения). Овладение названными и другими приемами понимания способствует совершенствованию коммуникативно-герменевтических способностей речевой личности: умению «вычитывать» информацию из текста, обрабаты-

вать (интерпретировать) ее, создавать новую информацию и «предъявлять» ее в виде текста.

Искусство медленного чтения обеспечивает процесс понимания слова, фразы, текста и подтекста: понимание смысла текста протекает в определенном контексте, а поэтому понимание отдельного слова может иногда следовать за восприятием целых смысловых отрывков, так как именно контекст, в котором находится слово, раскрывает его значение. Приведем для примера цитату, подлежащую осмыслению:

*«Совесть – это как раз та сила, которая должна выводить человека из равнодушия, сдирать с него коросту эгоизма, пробуждать в нем чувство ответственности за все, что происходит вокруг»* (Ф. Абрамов).

Для того чтобы понять высказанную мысль писателем нужно разделить высказывание на смысловые отрезки, выделить главную часть. В результате понимаем, что основное понятие – «совесть» – характеризуется автором другим понятием – «сила». Для характеристики совести автор берет ключевые слова: равнодушие, эгоизм, ответственность. Автор специально использует слова, синонимичные и антонимичные слову совесть, так как они раскрывают отдельные стороны понятия «совесть». Из высказывания «выбивается» смысловой отрезок «сдирать с него коросту эгоизма». Для чего это нужно автору? Наверное, чтобы усилить эмоциональное восприятие, подчеркнуть его решающую смыслообразующую роль.

Таким образом, интеллектуальная подготовка не является репродуктивной, она представляет собой сложную творческую деятельность. И так как каждый читатель обладает неповторимым читательским, эмоциональным, жизненным опытом, то он и воссоздает прочитанное по-своему: один склонен к обобщению, другой преимущественно анализирует события и факты; некоторые личности мыслят глубоко и всесторонне, рассуждают последовательно и доказательно, а иные скользят по поверхности явлений.

Доказано, что чем отчетливее и яснее человек понимает смысловое содержание воспринимаемой речи, тем более свободно использует он языковые средства, в которых данное содержание выражено, и тем свободнее привлекает он для адекватной передачи этого содержания те языковые средства, которые есть в его речевом арсенале и которые он считает целесообразным использовать в конкретной ситуации общения.

Переход от мысли к речи и от речи к мысли требует преобразования, или перекодирования, информации. Переход от внутренней речи к внешней часто сопряжен с определенными трудностями. Во внутренней речи мысль понятна самому человеку, но, когда он пытается выразить ее для

других, оказывается, что его не понимают, и он сам чувствует иногда, что сказал не то или не так, как хотел. Эти трудности связаны с тем, что нужно перейти от свернутых, понятных для себя мыслей к развернутым грамматическим и логическим формам, доступным пониманию других, ведь доступность – «это ориентация на понимание как важнейшую цель общения» [8]. На этом этапе важным качеством профессиональной речи выступают разнообразные модели построения будущего высказывания, которое зависит от индивидуальных интеллектуальных и речевых способностей человека. Рассмотрим эти модели.

#### Модель № 1

##### 1. Вступление

Зачин (афоризм, случай из жизни, стихотворение небольшого объема...) – исходное резюме (главная мысль) – собственно выступление (мудрая мысль, самопреподнесение, «встряхивание» внимания...) – фраза перехода («К чему это я?...»; «Обращаю ваше внимание...»; «Если вдуматься в этот эпизод, то...» и т. д.).

##### 2. Основная часть

Истолкование (объяснение) идеи (аргументы, рассуждения, интрига, доказательство, цитирование...) – «отпускание мысли: изложение доводов, дум, утверждений (игра ассоциаций, впечатлений, настроений); отход, высказывание по поводу, афоризмы (притчи, анекдоты), анекдоты, риторические обращения к слушателям.

##### 3. Заключение

Вывод, итоговое резюме (эмоциональная подборка ударных формульных высказываний и утверждений): «точковое» суждение, очень краткий повтор речи, афоризм, аргументальная цитата, выводная часть классического стихотворения, популярная реплика знаменитого современника.

#### Модель № 2

##### 1. Вступление

Показ значения темы, ее важности для слушателей: один-два примера по теме выступления из жизни (искусства, быта, политики и т. д.), свидетельствующие о наличии проблемы, требующей анализа в выступлении.

##### 2. Общая характеристика предмета речи

Определение понятия (Что это такое? Каковы его основные признаки? (свойства, черты, функции или структурные компоненты). Краткая история объекта (возникновение, развитие, современное состояние) и тенденция его развития (прогресс – регресс).

##### 3. Подробный анализ и оценка объекта рассмотрения в соответствии с целью выступления

Структурный анализ объекта (из каких компонентов он состоит и что собой представляет каждый из них?); функциональный анализ объек-

та: какую роль играет в объективном жизненном процессе, какие функции (социально-исторические, политические, гуманистические...) выполняет; анализ и оценка каждого из компонентов или функций рассматриваемого объекта с точки зрения интересов деятельности слушателей.

##### 4. Заключение

Какие теоретические выводы вытекают из изложенного; какие напрашиваются практические выводы для деятельности слушателей; каковы конкретные задачи слушателей в свете этих выводов.

#### Модель № 3

##### 1. Вступление

Подготовка слушателей к восприятию темы: подчеркивается актуальность темы, значение ее для данной аудитории, формулируется цель выступления, кратко излагается история вопроса.

##### 2. Главная часть

В ней излагается основной материал, последовательно разъясняются выдвинутые положения, доказываются их правильность, слушатели подводятся к необходимым выводам. На данном этапе следует придерживаться следующих правил: «Соблюдать основное правило композиции – логическую последовательность и стройность изложения материала; все мысли должны быть подчинены одной главной; расположить материал таким образом, чтобы он работал на главную идею речи, соответствовал намерениям автора, помогал ему добиться своей цели; соблюдать принцип экономии, в соответствии с которым оратор должен излагать материал наиболее простым, рациональным способом, с минимальной затратой усилий, времени, речевых средств; определить, каким методом он будет излагать материал, какие доводы приведет для доказательства выдвинутого положения, какие ораторские приемы использует с целью привлечения внимания слушателей; умело расположить все эти компоненты, чтобы своим выступлением оказать желаемое воздействие на аудиторию; продумать систему логических и психологических доводов, используемых для подтверждения выдвинутых положений и воздействия на аудиторию (логические доводы обращены к разуму слушателей, а психологические – к чувствам); соблюдать принцип усиления. Суть его заключается в том, что значимость, вес, убедительность аргументов постепенно нарастают, самые сильные доводы используются в конце рассуждения» [9].

##### 3. Заключение

Создание благоприятного впечатления о речи. Последние слова оратора должны мобилизовать слушателей, воодушевить их, призвать к активной деятельности. На данном этапе рекомендуется: повторить основную мысль, ради которой



произносится речь; суммировать наиболее важные положения; подвести итоги сказанного, сделать вывод; поставить перед слушателями конкретные задачи, которые вытекают из содержания выступления.

Важным качеством осмысленной речи является ее точность. Любому специалисту хорошо известны мучительные поиски слов, наиболее точно передающие то, что ему хочется сказать.

При создании, порождении речи всегда есть возможность выбора слов и выражений из многих возможных. Нужно заботиться о такой организации своей речи, которая обеспечивает уверенность, что он будет правильно понят аудиторией, что слушатели полностью воспримут и содержание, и эмоциональную сторону выступления, отношение автора к сказанному.

Прежде всего не следует допускать двусмысленности, так как она приводит к искажению смысла. Например, «книга о любви юного поэта» (книга поэта или любовь поэта?); или «важно, чтобы директор школы встречал приглашенных специалистов не с голыми руками?»

Контекст может разрушать относительно устойчивое сочетание, и тогда возникает комический эффект, основанный на противоположности, двусмысленности или значительной удаленности получившегося значения от стандартного, которое ожидалось и предвосхищалось законом устойчивых сцеплений языковых единиц. Прием «ошибочного контекста» блестяще использует А. П. Чехов в рассказе «Перепутанные объявления». Ситуация такова: набрав объявления, типографский служащий уронил набор, и вышло следующее: «Жеребец вороной масти, скаковой, специалист по женским и нервным болезням, дает уроки фехтования... Редакция журнала «Нива» имеет для рожениц отдельные комнаты. Секрет и удобства. Дети и нижние чины платят половину. Просят не трогать руками. Конкурсное правление по делам о несостоятельности купца Кричалова продает за ненадобностью рак желудка и костоеду. По случаю ненастной погоды зубной врач Крахтер вставляет зубы. Панихиды ежедневно» [10].

Отсюда следует, что любой контекст в известной мере предвосхищается, иначе получится нечто алогичное. Только это будет уже не чеховский сарказм, а простая речевая нелепость.

Частые речевые погрешности связаны с использованием в речи паронимов (слов, имеющих сходное звучание, но различающихся по смыслу): преподаватель интересуется у студента, «как у него с психологией?» (имея в виду оценку за конкретную учебную дисциплину) и слышит в ответ: «Да я вроде нормальный»...

Выразительны мысли В. О. Ключевского о необходимости для говорящего умело пользоваться своей речью: «...Слово – что походка: иной ступает всей своей ступней, а шаги его едва слышны; другой крадется на цыпочках, а под ним пол дрожит... Гармония мысли и слова – это очень важный и нередко даже роковой вопрос... Мы иногда портим свое дело нежеланием подумать, как надо сказать в данном случае, корень многих неудач наших – в неуменье высказать свою мысль, одеть ее как следует...» [11].

Подготовленная профессиональная речь предполагает внимательный и вдумчивый подход к содержанию звучащего текста, который может и должен будить мысль слушателя, заставить его сопоставлять высказанные оратором идеи. К сожалению, часто приходится сталкиваться с тем, что аудитория или ее часть не в состоянии понять в полной мере смысл выступления преподавателя. В этом может быть виноват не только оратор, непонимание обусловлено низким уровнем способности к восприятию информации, характерным для слушателей. Исследования того, как воспринимают люди информацию, поступающую к ним в языковой форме, показали, что можно выделить несколько уровней понимания:

«1. Восприятие без понимания (человек слышит речь, но не понимает ее смысла).

2. Уровень понимания предмета речи, темы (слушатель может ответить на вопрос о чем?, но не сообщит никаких подробностей).

3. Уровень понимания содержания сообщения (выделяют три подуровня: а) слежение за общим содержанием. Слушатель способен ответить на вопрос о чем? и частично – на вопрос что?, б) понимание фактов и их последовательности. Слушатель способен ответить на вопрос о чем? что?; в) сопоставление фактов, оценка логики изложения, новизны и степени вызываемого интереса. Слушатель ответит на вопросы о чем? что? как?

Все три подуровня объединяет то, что при понимании на любом из них слушатели оценивают только содержание информации, но не ее форму.

4. Уровень овладения содержанием. Это высший уровень понимания языкового сообщения, слушатель в состоянии ответить на вопросы о чем? что? как? зачем? В таком случае оценивается тема, содержание, форма и сверхзадача» [12].

В риторической и психологической литературе о проблеме понимания содержания речи даются некоторые советы, нацеленные на облегчение коммуникации. В частности, выступая перед аудиторией, оратор не должен переоценивать способности слушателя понять его, надо ориен-

тироваться на средний уровень и не требовать от аудитории полного понимания. Известно, что абсолютное понимание невозможно: у каждого из собеседников всегда будет восприятие в контексте его, и только его, внутреннего мира. Но, однако, существуют определенные технологии, нацеленные на объединение собеседников, на сближение их концептуальных систем, а значит, и оптимизирование понимания.

Оратор всегда помнит, что слушатель не может вернуться к началу или середине его выступления (устного текста), как это позволяет текст письменный. Поэтому выступающий ищет способ активизировать внимание аудитории. По образному выражению К. Д. Ушинского, внимание – это дверь в сознание человека, и, приоткрыв ее в начале выступления, оратор стремится держать ее открытой на протяжении всей речи, прибегая для этого к специальным приемам. Наименее эффективны здесь прямые призывы быть внимательными. Существуют и другие способы активизации внимания. Назовем их.

*Композиционные средства* активизации внимания и интереса: интригующее начало, прерывистое развертывание тезиса, вопросно-ответный ход рассуждения, контрастное сопоставление аргументов, экспрессивное заключение.

*Речевые средства*: использование литературных образов, цитат, крылатых выражений...; использование разностилевой, экспрессивной лексики; художественность изложения (тропы и фигуры речи): драматизация речи; интонационная выразительность, варьирование силы, высоты голоса, темпа речи; психологические паузы.

*Методические средства*: рассмотрение проблемных ситуаций; выделение основных моментов речи; полемический характер изложения; зрительный контакт с аудиторией; использование наглядности и технических средств; использование обращений к аудитории для возобновления внимания и т. д.

«Речь сложна хитростью и хитра сложностью», как замечали древние риторы. Слушая речь специалиста, аудитория всегда рассчитывает на получение от него определенной информации, что является естественным проявлением познавательной потребности. К сожалению, многие ораторы невольно ведут себя таким образом, который не только не содействует поставленным целям, но и активно препятствует эффективному осмыслению материала. В различных ситуациях наблюдаются следующие типы речевого поведения.

*Недостаточное время для размышления.* Под временем для размышления мы понимаем отрезок времени с момента начального вопроса и до того, как преподаватель дает на него ответ; повторяет, перефразирует или дает дальнейшую информацию к вопросу; принимает ответ студента.

Студенты, которые замечают, что педагог отвечает на большинство своих вопросов, не дожидаясь реакции слушателей, скоро становятся зависимыми от него в плане мыслительной деятельности.

*Моментальная оценка.* Преподаватель часто говорит первому отвечающему: «Правильно, хорошо», этим убеждая всех, что дальнейшее размышление не потребуется. Оратор таким образом продолжает ответ слушателя другими словами, приводит примеры или переходит к другой теме.

*Запрограммированный ответ.* Не только лишает студента инициативы в выражении собственных мыслей, подталкивая его к ожидаемым ответам, но также предполагает, что то, что он может сказать, малоинтересно.

*Задаются общие вопросы,* чтобы получить ответную реакцию. Многие преподаватели думают, что у студентов действительно нет вопросов, если никто не откликается, когда они спрашивают: «Есть вопросы? Всем понятно?» Такие вопросы, специально направленные на установление обратной связи, чтобы дать представление преподавателю о том, насколько его понимают студенты, обычно оказываются неэффективными для достижения данной цели. Редко кто из слушателей захочет привлечь всеобщее внимание к собственному невежеству, когда им задают вопрос: «Всем понятно?» В данной ситуации преподавателю надо спросить себя: «Что надо сказать или сделать студентам, чтобы я мог определить глубину их понимания?» Тогда он сможет сформулировать и задать такие вопросы, которые адекватно отразят то, что происходит в аудитории...

Речевое поведение педагога – весьма важный элемент, определяющий положительную настроенность на «сознательный диалог». Педагог, который постоянно говорит и чувствует себя обязанным прокомментировать ответ каждого студента, который выбирает роль конечного арбитра в обсуждениях, требующих принятия решения, который прерывает ответы студентов, жестко контролирует ход занятия, запугивает либо своей ученостью, либо отметками, не способствует вовлечению студентов в активный речемыслительный процесс обучения. Интересно отметить более высокий уровень участия студентов в обсуждениях и суждениях, когда преподаватели не скрывают своего незнания некоторых вопросов, когда они не уверены в некоторых вопросах или данных, когда их ответы продиктованы больше честным желанием помочь студентам, нежели продемонстрировать свои знания по данному вопросу.

К некоторым из возможных типов речевого поведения, которые помогают создать атмосферу, способствующую активному осмыслению информации, относятся: заинтересованное внима-

ние педагога к ответам студентов; передача инициативы студентам во время обсуждения, признание собственной возможности совершить ошибку; открытые вопросы, способствующие выражению своего мнения и собственной интерпретации данных; признание права студентов быть правыми и неправыми; поощрение презентаций в группах учебного материала и т. д.

Для полноценного восприятия аудиторией устного текста в конце концов важно, чтобы каждая мысль оратора была высказана вполне законченно и в удобопонятной форме. В связи с этим вспоминаются слова Цицерона: «Наш слух ждет, чтобы мысль, облекаясь в слова, превращалась в законченное целое» [13]. Это достигается грамматически и логически правильной организацией каждого предложения, мотивированным ритмико-мелодическим оформлением фразы. Необходимо четкое интонационное членение, точно передающее логическое и фразовое ударение, смысловые акценты и оттенки высказывания. Конечно, из двух вариантов высказывания всегда предпочтительнее более краткий (при условии полноты и законченности выражения мысли). Чем короче фраза, чем яснее, «прозрачнее» ее синтаксические связи, тем короче и прямее путь высказанной мысли к слушателю; лишние слова только ослабляют совершенно достаточное и рельефное выражение мысли.

Вместе с тем излишне краткое изложение, необоснованное устранение из фразы конструктивных содержательных и языковых элементов, без которых мысль становится неясной или неточной, тоже нецелесообразно.

Речь в ситуациях развернутого педагогического общения обязательно включает в себя творческий компонент. Но когда в процессе общения сталкиваемся с речетворчеством, то возникает проблема взаимопонимания, которая осложняется тем, что наша речь полна «отзвуков предыдущих высказываний» (М. М. Бахтин), не все из которых могут быть известны и адекватно поняты адресатом, в результате чего возникает проблема как понимания речи самой по себе, так и понимания речи в контексте (данном или более общем) и ее интерпретации. «Еще сложнее обстоит дело с пониманием высокоэмоциональной речи, основной целью которой является выражение этих эмоций. Эта речь часто бессвязна, и сам автор зачастую не знает, к чему он ведет, что хочет сказать, какой выход из создавшейся ситуации предпочитает. Поэтому общение должно регулироваться, чтобы соблюдался необходимый баланс между стереотипной, общей для всех, стороной речи и проявлением в ней индивидуальности, творческой составляющей. Этому служат выработанные оратором типовые «сценарии» речевого поведения» [14].

Важно не только передать или принять информацию, но и создать, поддержать, перевести ее на новый, более высокий уровень взаимоотношения, конечной целью которого является понимание. К свободной речи приводит не только чтение книг, статей, не только заучивание их наизусть, но и постоянные упражнения по формированию собственного речевого мышления. Практически это означает, что каждое речевое педагогическое действие тщательно прорабатывается. Приведем некоторые примеры.

*Информационное сообщение «введение в проблему»*

Задача – ясно описать и сформулировать проблему и указать предполагаемым слушателям направление для высказывания предложений.

*Мнение*

Задача – описать собственное восприятие проблемы или прочитанного произведения. Доказать правильность своей позиции, свои положения подтверждать эмоциональными аргументами (примеры из собственной жизни: что чувствовал, видел, думал по поводу услышанного или прочитанного; высказывания критиков...).

*Реплика в диалоге (законченная речь по смыслу)*

Задача – сформировать определенную позицию по обсуждаемому теоретическому вопросу, учитывая разнообразные мнения (мнения «от себя», от имени группы слушателей и т. д.).

*Речь – возражение*

Задача – четко сформулировать пункт разногласия (ту часть высказывания, с которой не согласен оппонент). Использовать факты, ссылки на текст, на мнения критиков, их оценки, примеры из жизни.

*Рекламная речь (реклама книги)*

Задача – уметь обратиться прежде всего к рациональной сфере сознания, сформулировать новый взгляд на содержание рекламируемой книги; установить устойчивые положительные ассоциации.

*Речь – консультация*

Задача – доступно и ясно изложить суть дела, использовать информационную насыщенность: включать в речь заранее подготовленные факты, определения из справочников, сравнения, авторские мнения, оценки; инструкции по выполнению заданий и пр.

*Резюме (заключительная речь, подводящая итог обсуждению прочитанного)*

Задача – актуализировать главные мысли, показать продвижение решения проблемы, вклад отдельных читателей (слушателей)-интерпретаторов в решение проблемы. Возможно дать оценку обсуждаемому вопросу – указание на то, насколько он важен для человека. Основная мысль формулируется в яркой, запоминающейся форме.

Опытный преподаватель всегда помнит, что то, что происходит в аудитории, только внешне

кажется исходящим от оратора. Есть вторая сторона действия – столь же неотъемлемая – слушатели.

Поскольку глубина понимания носит относительный характер, то критерии осмысления и понимания речевого высказывания оратора (например, текста лекции) становятся достаточными в конкретной аудитории, в конкретной коммуникативной ситуации. Например, студентам IV курса филологического факультета ВятГГУ было предложено из 22 критериев выделить наиболее значимые для них критерии эффективности сознательной совместной деятельности. Среди них студентами были выделены следующие:

- интересное содержание лекции (в них много полезного и нового материала);
- доступность изложения сложных теоретических вопросов (лаконичные научные тексты учебников и других книг становятся понятными применительно к жизни);
- четкость и удобный темп изложения (все важные положения лекции успеваю записывать);
- умение показать неизвестные стороны известных явлений, событий, фактов (часто оказывается, что мы их видели, наблюдали в жизни, но не понимали их сущности);
- умение давать ясные и откровенные ответы на актуальные и острые вопросы теории и практики (вызывает уважение самостоятельность позиции лектора, смелость его суждений и объективность подходов к оценке явлений);
- умение ставить проблемные вопросы (они заставляют активно размышлять в поисках ответа, а не пассивно ждать, как преподаватель сам на них ответит);
- умение органически связывать теорию с практикой (начинать изложение теории как выводы из анализа реальных жизненных потребностей и в завершение изложения показать ее практическое значение для удовлетворения новых жизненных потребностей);
- чувство юмора.

Если оратор заботится о полноценном восприятии слушателями его речи, то он должен максимально учитывать особенности восприятия устного монологического высказывания. Опытный оратор понимает, что мысль передается не только посредством слова, но и через максимальное использование среды, в которой оно звучит: «...понимают и принимают того, кто сам умеет

слушать и одновременно слышать и ощущать, как его речение звучит среди других... научиться общаться можно, лишь отрешившись от дурной привычки во что бы то ни стало утверждать свою правоту, непоколебимую “точку зрения”» [15]. Проблема понимания останется неразрешенной там, где говорящий стремится лишь сообщить материал, а не «ввести другого в себя», не «вчувствоваться» в мир партнера по творческому общению. А это значит, что, даже в совершенстве владея предметом речи, оратор рискует оказаться непонятым лишь потому, что не воспринял знания о самом главном – о личности того, кому адресовано его мастерство.

Любой человек может говорить значительно лучше, чем он обычно это делает. Но для этого речь непременно должна быть в фокусе его внимания: человек думающий всегда задает себе вопросы о том, что сказать, когда сказать, как говорить, чтобы тебя понимали. Профессиональная речь не орудие, это образ жизни, и совершенствуется она всю жизнь.

#### Примечания

1. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2002. С. 125.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. С. 2.
3. Аверинцев С. С. Филология // Краткая литературная энциклопедия. М., 1972. Т. 1. С. 976.
4. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993. С. 111.
5. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна, 2005. С. 6.
6. Петров М. К., Мурашов А. А. Личность и речь: эпоха кризисов. М., 2005. С. 431.
7. Язык. Речь. Творчество. Избранные труды. М., 1998. С. 84.
8. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах. М., 2006. С. 202.
9. Крюков Р. В. Риторика. М., 2006. С. 80–81.
10. Цит. по: Чехов А. П. Собр. соч.: в 12 т. Т. 2. М., 1985. С. 218.
11. Этюды о лекторах / сост. Л. Я. Боровой. М., 1974. С. 20.
12. Стернин И. А. Практическая риторика. М., 2006. С. 246–247.
13. Об ораторском искусстве. 4-е изд. М., 1973. С. 45.
14. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Указ. соч. С. 45–46.
15. Иванова С. Ф. Говори! : Уроки развивающей риторики. М., 1997. С. 4.

УДК 378.14.015

Ж. В. Нурутдинова

## КРИТЕРИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена социальной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. В статье рассмотрены основные критерии социальной компетентности будущего педагога профессионального обучения, а также формирование и развитие социальной компетентности.

The article touches upon the problem of social competence of future teachers of professional training. The main criteria of social competence of future teachers of professional training and the problems of forming and development of social competence are also considered in the article.

*Ключевые слова:* социальная компетентность, критерии социальной компетентности, формирование социальной компетентности, развитие социальной компетентности.

*Key words:* social competence, criteria for social competence, forming of social competence, development of social competence.

Будущий педагог профессионального обучения должен обладать рядом компетентностей. Назовем их базовыми, или ключевыми, компетентностями.

Ключевые компетентности – наиболее общие, универсальные способности, позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. Ключевые компетентности приобретаются в образовательном процессе в результате опыта их успешного применения, они проявляются в деятельности [1].

Одной из ключевых компетентностей будущего педагога профессионального обучения, на наш взгляд, должна стать *социальная компетентность*.

Социальная компетентность будущего педагога профессионального обучения прежде всего определяется как способность умело и адекватно взаимодействовать с людьми, коллективами людей, развивать отношения, выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме на данный момент нормами и стандартами. Для педагога очень важно понимать желания, ожидания и требования других людей, учитывать и уважать их права и обязанности. Для педагога профессионального обучения также необходимо выстраивать свое

поведение с учетом конкретных обстоятельств, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования [2].

Развитие социальной компетентности будущих педагогов профессионального обучения способствует, во-первых, повышению их общего уровня образованности, расширению знаний об окружающей действительности и о себе; во-вторых, становлению педагога как полноценного члена общества, активно участвующего в социальной жизни, осуществляющего взаимодействия с социумом, выполняющего различные социальные роли; в-третьих, стимулирует приобретение и развитие социально и профессионально значимых качеств, способностей и умений, которые позволяют более успешно ориентироваться в жизненно важных процессах, адекватно реагировать на воздействия окружающей среды, а также стимулирует профессиональное саморазвитие и самосовершенствование [3].

Формирование социальной компетентности будущего педагога профессионального обучения осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредством активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни вуза. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего педагога профессионального обучения таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития и самосовершенствования, что обеспечивало бы ему эффективное функционирование как субъекта-профессионала в системе «человек – человек».

Обучение социальной компетентности представляет собой овладение инструментарием, который позволит специалисту:

- принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
- забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;
- представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;
- правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
- анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;
- представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

– отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.

Формирование социальной компетентности представляет собой процесс овладения алгоритмами деятельности, позволяющими индивиду рефлексировать внешние предписания ситуации и реализовывать соответствующее влияние на нее, учитывая необходимость приспособления к социальным правилам и ожиданиям и неизбежные изменения социальных правил и институтов.

Рассмотрим основные критерии социальной компетентности для выпускника учреждения высшего профессионального образования – будущего педагога профессионального обучения.

В качестве основных субъектов его социального взаимодействия выступают: члены собственной семьи, преподаватели вуза, сверстники, широкий круг лиц различного возраста и социального статуса.

Основными особенностями социальной позиции являются: выполнение разнообразных учебных требований как в образовательном учреждении, так и вне его; дипломированный специалист; деловой партнер в профессиональной среде; носитель социальной роли лица с высшим образованием; субъект брачных отношений.

Социальную компетентность мы разбили на три составляющие:

1) знания, умения (какими знаниями и умениями будущий педагог профессионального обучения должен обладать); 2) ценностные ориентации, готовность к действию (какими ценностными ориентациями должен обладать будущий педагог профессионального обучения, каким принципам готов следовать и т. д.); 3) поведение, действия (как будущий педагог профессионального обучения должен реализовывать свои действия, выстраивать свое поведение). По каждой составляющей определили критерии, которым, на наш взгляд, должен соответствовать будущий педагог профессионального обучения. Соответствие данным критериям дает право называть будущего педагога профессионального обучения социально компетентным специалистом.

Основные критерии социальной компетентности будущих педагогов профессионального обучения мы отразили в таблице.

Рассматривая компетентность как качество личности, необходимо отметить, что в образовании это – личность, свободно ориентирующаяся в широком круге вопросов, знаний и способностей деятельности в социальной, психолого-педагогической, общепрофессиональной и отраслевой сферах, а также способная к эффективному практическому действию в соответствии с конкретными целями и задачами, готовая к дальнейшему

самосовершенствованию и саморазвитию. Иначе говоря, результатом образования является именно такая личность, которая предполагается в идеале многими педагогами-исследователями как продукт «образования», т. е., по выражению Н. К. Чапаева, «интегративно-целостный человек».

Кроме того, будущий педагог профессионального обучения после окончания вуза должен быть готов к деятельности в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни, к созданию нового в сфере своей профессиональной деятельности. Он также должен быть способен успешно действовать даже в неординарных ситуациях, проявляя творческое мышление. Как отмечал А. А. Вербицкий, для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи с готовыми ответами. При этом компетентным педагогом профессионального обучения может являться только тогда, когда он полностью отдает себе отчет в социальной значимости своей профессиональной деятельности и в возможных ее негативных последствиях для людей, с которыми он взаимодействует, общества и мира в целом.

Он должен соразмерять свою деятельность с перспективой развития той сферы, где он трудится, строить ее в соответствии с ожиданиями общества, а не ее минимальными требованиями. Из этого следует, что компетентность педагога профессионального обучения – это проявленные им на практике стремления и готовность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной и продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознание ее социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Будущий педагог профессионального обучения, согласно компетентному подходу, должен не просто быть снабжен знаниями, а уметь целенаправленно применять на практике эти знания и прилагать качества и способности, развитые в процессе обучения, к тем или иным жизненным обстоятельствам и социальным условиям.

Профессия педагога профессионального обучения, которая относится к типу «человек – человек», является по предмету своего труда социомической (взаимодействие людей). Соответственно содержание профессиональной компетентности этого специалиста может быть существенно расширено, если отнести к сфере полномочий будущего педагога профессионального обучения все вопросы социального взаимодействия.

Таким образом, социальная компетентность, обеспечивающая все эти личностно-профессиональные качества и способности педагога

Критерии социальной компетентности

Знания, умения	Ценностные ориентации, готовность к действию	Поведение, действия
– научное представление о социальных явлениях	– осознание себя как человека в мире, социуме, группе, как индивида, личность	– реализация индивидом различных социальных позиций
– знание прав и свобод человека и гражданина	– осознание себя как члена общества, своих функций как гражданина	– успешное взаимодействие с другими членами общества, группы
– освоение культуры социальных отношений	– готовность к диалогу, сотрудничеству при выполнении своих социальных функций	– свободная ориентация в информационном пространстве
– знание родного языка	– понимание желаний, ожиданий и требований других людей	– реализация возможности коммуникативных связей для решения профессиональных задач
– совершенствование речевой культуры	– уважение прав и обязанностей других людей	– выстраивание поведения с учетом конкретных обстоятельств, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования
– знание норм и обычаев своего народа, социума, группы	– ответственность, целеустремленность, уверенность в себе	– обоснование своей позиции по вопросам социальной и политической жизни
– владение современными средствами общения, информационными технологиями	– готовность систематически приобретать новые знания и делиться ими с другими	– совершенствование, приобретение и передача другим профессиональных знаний, умений, навыков, опыта
– знание основ педагогической деятельности, способов приобретения, хранения и передачи социального опыта	– готовность следовать правилам, обычаям, традициям жизни своего народа, реализовывать общечеловеческие ценности	– целенаправленное взаимодействие с людьми в профессионально-трудовой сфере

профессионального обучения, приобретает во многом определяющее значение в его профессиональном становлении.

Следовательно, социальная компетентность специалиста, работающего в системе «человек – человек», становится одновременно и профессиональной, и чем раньше она будет развиваться, тем легче будет проходить процесс социализации человека.

В заключение отметим, что процесс социализации является одной из важнейших проблем отечественной педагогики и смежных наук, так как от этого зависит формирование таких качеств, как самостоятельность мышления, отношение к человеку как к наивысшей ценности, наиболее полное раскрытие способностей лич-

ности и ее самореализация, а также является важным аспектом духовно-нравственного, социально значимого процесса воспитания личности и подготовке ее к жизни в обществе.

Примечания

1. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. 407 с.; Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. (англ. 1984).

2. Пономарева Г. Проблемы социализации личности и современное образование // Лицейское и гимназическое образование. 2003. № 2.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.

УДК 616.89

А. П. Маринчева

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У ПОДРОСТКОВ

В статье проеден анализ психологических факторов, способствовавших возникновению психосоматических расстройств сердечно-сосудистой системы у 117 подростков, находившихся на лечении в детской городской клинической больнице г. Кирова. На основании полученных результатов автор делает вывод о том, что для успешной терапии данного заболевания помимо медикаментозного воздействия необходимо проведение различных видов психотерапии.

In this article psychological factors that cause appearance of psychosomatic disorders of cardiovascular system at 117 teenagers, taking place on treatment in Kirov city children's hospital are being analyzed. On the basis of the received results author make a conclusion that for successful therapy of the given disease besides medicamentous influence carrying out of various kinds of psychotherapy is necessary.

*Ключевые слова:* подростки, психосоматические расстройства сердечно-сосудистой системы, детско-родительские отношения, эмоциональный статус, депрессия и тревога.

*Keywords:* teenagers, psychosomatic disorders of cardiovascular system, children-parental relationships, emotional status, depression and uneasiness.

Понятие «психосоматические расстройства» используется для обозначения стресс-зависимых заболеваний, в происхождении и течении которых ведущая роль принадлежит воздействию психотравмирующих факторов [1]. Их распространенность среди подростков, обращающихся за помощью к врачу, достигает от 20 до 50%. Исследованиям проблемы психосоматических расстройств в данный момент уделяется много внимания [2].

Авторы исследований [3], посвященных данной теме, наиболее часто отмечают биологические (наследственная предрасположенность), психологические (личностные особенности заболевших, специфика психотравмирующих ситуаций,

характеристики эмоционального статуса) и социально-психологические (дисгармония внутри-семейных отношений) факторы риска развития психосоматических расстройств. Эмоциональные нарушения [4], в частности проявления хронической тревожности и алекситимии, наиболее часто способствуют закреплению соматической симптоматики [5]. Алекситимия характеризуется снижением способности к осознанию и вербализации эмоций, что ведет к росту эмоционального напряжения и срыву психологических механизмов совладания со стрессом.

В настоящее время актуальным является изучение психологических и микросоциальных аспектов проблемы психосоматических расстройств, что расширит возможности их эффективной профилактики и комплексной терапии. Большее значение для оказания помощи подросткам с данными нарушениями приобретает междисциплинарное взаимодействие специалистов: медиков, психологов, социальных работников, педагогов.

В данной статье представлены результаты исследовательской работы, целью которой являлось выявление психологических факторов риска возникновения психосоматических расстройств сердечно-сосудистой системы у подростков.

В исследовании приняли участие 222 человека. В экспериментальную группу вошли 117 подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы в возрасте  $15,2 \pm 1$  лет, проходивших лечение в Кировской детской городской клинической больнице. Также в исследовании приняло участие 117 семей подростков из данной группы. Контрольная группа включала 105 подростков, учащихся 8–10-х классов средних школ г. Кирова, в возрасте  $15,1 \pm 1$  лет с первой группой здоровья. Наряду с этим были обследованы 105 семей данной группы подростков.

Клинико-психопатологический метод исследования включал анализ жалоб, данных опроса и медицинской документации, результатов клинического наблюдения. Инструментальное обследование опиралось на применение электрокардиографии и кардиоинтервалографии с целью уточнения характера нарушений со стороны сердечно-сосудистой системы.

Из экспериментально-психологических методов применялись методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса (1999); тест «Шкала самооценки» для оценки реактивной и личностной тревожности Е. Д. Спилбер-

---

МАРИНЧЕВА Людмила Павловна – кандидат медицинских наук, врач-психотерапевт I категории Кировской детской городской клинической больницы  
© Маринчева А. П., 2009



гера и Ю. А. Ханина (1976); «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. Зунге в адаптации Т. И. Балашовой (1965); Торонтская алекситимическая шкала, адаптированная Д. Б. Ересько и соавт. (1979, 1993); анкета для оценки анамнеза развития заболевания А. П. Маринчевой, М. В. Злоказовой (2001).

Статистический анализ данных проводился в программном пакете «SPSS» for Windows, Version 10. Использовались t-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерий Фишера, критерий Пирсона, факторный анализ данных.

#### Результаты и их обсуждение

При исследовании факторов, способных оказывать влияние на возникновение психосоматического расстройства, было отмечено достоверное преобладание в экспериментальной группе целого ряда показателей.

В ходе исследования эмоционального статуса подростков (табл. 1) обнаружена достоверно большая ( $p \leq 0,01$ ) частота встречаемости высоких показателей тревожности, депрессии, алекситимии у подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы по сравнению с показателями у здоровых подростков, что согласуется с результатами исследований Ф. Б. Березина и соавт. (1981), В. Я. Семке (1988), А. Б. Смулевича (2000).

У подростков из экспериментальной группы достоверно чаще было выявлено повышение показателей реактивной ( $p \leq 0,01$ ) и личностной тревожности ( $p \leq 0,05$ ), депрессии ( $p \leq 0,01$ ), алекситимии ( $p \leq 0,01$ ). Отмеченные отклонения со

стороны эмоциональной сферы были обусловлены не только характером психотравмирующих обстоятельств, но и особенностями реагирования на психотравмирующие обстоятельства.

Повышенная тревожность и депрессивные проявления у подростков из экспериментальной группы способствуют быстрому нарастанию психосоматической симптоматики за счет соматовегетативных нарушений со стороны сердечно-сосудистой системы. Преобладание алекситимии обуславливает нарастающее напряжение на фоне психотравмирующих событий, что соотносится с исследованиями В. А. Ташлыкова (1986), рассматривающего высокий уровень алекситимии как фактор, предрасполагающий к развитию заболевания.

При исследовании личностных особенностей у подростков с психосоматическими расстройствами достоверно чаще ( $p \leq 0,01$ ) присутствовали акцентуации сенситивного (у 21,4%) и психастенического типа (у 11,9%), тогда как в контрольной группе проявления акцентуации по сенситивному типу выявлены только в 2,9% случаях, а психастеническая акцентуация не была диагностирована. Наличие психастенических и сенситивных типов акцентуации характера предрасполагает к чрезвычайно длительному и интенсивному переживанию психотравмирующих обстоятельств.

Большое внимание уделялось выявлению психотравмирующих ситуаций в анамнезе жизни подростков. Отдельно рассматривалась частота встречаемости психотравмирующих факторов, связанных с определенным спектром ситуаций (табл. 2).

Таблица 1

Частота встречаемости нарушений психоэмоционального статуса подростков экспериментальной и контрольной групп, %

№	Показатели психодиагностического обследования	Экспериментальная группа (n = 117)	Контрольная группа (n = 105)
1	Реактивная тревожность	11,96	0,95
2	Личностная тревожность	50,4	25,7
3	Депрессия	11,1	0,95
4	Алекситимии	41,0	13,3

Таблица 2

Частота встречаемости отдельных видов психотравмирующих обстоятельств у подростков экспериментальной и контрольной группы, %

№	Психотравмирующие факторы	Экспериментальная группа (n = 117)	Контрольная группа (n = 105)
1	Частота встречаемости психотравмирующих ситуаций в анамнезе	69,4	18,1
2	Психотравмирующие ситуации в школе	13,7	2,9
3	Конфликтные отношения в семьях подростков	46,2	4,5
4	Смерть близких	5,1	3,8
5	Расставание с родителями	2,6	–
6	Развод родителей	34,2	6,7

Исследование показало, что наиболее значимыми для подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы были ситуации неблагополучия в семье и в школе. Школьные психотравмирующие ситуации были связаны с нарушением взаимоотношений со сверстниками и педагогами, с переживаниями по поводу успеваемости. Психотравмирующие ситуации в семье были обусловлены конфликтами между родителями, разводами, расставаниями с родителями.

Наличие психотравмирующих ситуаций было выявлено у пациентов с психосоматическими расстройствами достоверно чаще ( $p \leq 0,01$ ), чем у подростков из контрольной группы, при этом наиболее выраженные различия между группами отмечены по частоте выявления хронических психотравмирующих ситуаций ( $p \leq 0,01$ ): они были выявлены у 58,1% обследуемых в экспериментальной группе и в 9,5% случаев – в контрольной. При хронических психотравмирующих обстоятельствах стрессовый фактор воздействовал длительно. Именно длительный характер воздействия и обуславливал срыв механизмов адаптации и, в конечном итоге, развитие психосоматических расстройств.

В ходе исследования было отмечено достоверное преобладание в группе подростков с психосоматическими расстройствами школьных ( $p \leq 0,01$ ) и семейных ( $p \leq 0,01$ ) психотравмирующих ситуаций. Наиболее часто перечисленные психотравмирующие ситуации существовали длительно, были значимыми для подростков, касались отношений с самыми близкими людьми, затрагивали наиболее важные для подростков сто-

роны их жизни и оказывали существенное влияние на эмоциональное состояние. Полученные результаты соотносятся с данными Э. Г. Эйдемиллера [6], подчеркивавшего значимость семейных дестабилизирующих факторов в развитии психосоматических расстройств.

Нами также были изучены взаимоотношения в семьях пациентов и особенности воспитания подростков (табл. 3).

В группе подростков с психосоматическими расстройствами достоверно чаще ( $p \leq 0,01$ ), чем в контрольной, встречались неконструктивные типы воспитания, в том числе достоверно ( $p \leq 0,01$ ) преобладали потворствующая и доминирующая гиперпротекция, а также воспитание в стиле повышенной моральной ответственности.

Можно отметить, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной достоверно чаще ( $p \leq 0,01$ ) были отмечены нарушения в системе детско-родительских отношений в целом (табл. 4). В том числе в достоверно большем количестве случаев обнаруживалась фобия утраты ребенка ( $p \leq 0,01$ ), что проявлялось в ошибочных представлениях о беззащитности ребенка и стремлении уберечь его от малейших трудностей.

Данные типы воспитания способствовали формированию дезадаптивных стереотипов взаимодействия с социальной средой, что вело к снижению толерантности к психотравмирующим обстоятельствам.

В ходе исследования были выявлены прямые корреляции (критерий Пирсона) между повышением реактивной тревожности и показателями депрессии (0,409), личностной тревожности

Таблица 3

Частота встречаемости неконструктивных стилей семейного воспитания в экспериментальной и контрольной группе, %

№	Предрасполагающие факторы	Экспериментальная группа (n = 117)	Контрольная группа (n = 105)
1	Нарушения стиля воспитания	56,4	20,0
2	Потворствующая гиперпротекция	29,1	2,9
3	Повышенная моральная ответственность	7,7	–
4	Жестокое обращение	0,9	–
5	Эмоциональное отвержение	1,7	–

Таблица 4

Частота встречаемости нарушений в системе детско-родительских отношений в семьях подростков из экспериментальной и контрольной групп

Исследуемые нарушения	Основная группа (n = 117)	Контрольная группа (n = 105)
Дисгармония в детско-родительских отношениях	67,5	24,8
Неразвитость родительских чувств	1,7	–
Фобия утраты ребенка	35,04	–

(0,496), алекситимии (0,282). Отмечены прямые корреляции между наличием хронических психотравмирующих обстоятельств и повышением реактивной тревожности (0,259), депрессии (0,292). Показатели депрессии коррелировали с проявлениями лабильного (0,205), астеноневротического (0,226) и сенситивного (0,250) типов акцентуаций характера. Были выявлены корреляции депрессии с наличием неконструктивных стилей воспитания (0,239). Таким образом, эмоциональные нарушения напрямую связаны с воздействием психологической травмы, личностными особенностями подростков, а также с наличием неконструктивных стилей воспитания.

Были выявлены прямые корреляции реактивной тревожности с наличием функциональных нарушений со стороны сердечно-сосудистой системы (0,456) и вегетативными дисфункциями (0,253). Выявлены прямые корреляции между нарушениями сердечной проводимости и показателями реактивной (0,258), личностной тревожности (0,204), депрессии (0,352), алекситимии (0,200).

В ходе исследования в экспериментальной группе подростков было выявлено достоверное преобладание акцентуаций характера по сенситивному и психастеническому типу, неконструктивного стиля воспитания, дисгармонии в детско-родительских отношениях, психотравмирующих ситуаций. Все эти факторы были расценены нами как предрасполагающие к развитию психосоматических расстройств сердечно-сосудистой системы.

Проведение факторного анализа данных позволяет утверждать, что наибольшее значение в возникновении психосоматических расстройств принадлежит факторам психологической травмы и наследственной предрасположенности к заболеваниям сердечно-сосудистой системы. На втором месте по значимости стоят проявления акцентуаций характера, а также наличие эмоциональных нарушений (повышение тревожности, депрессии, алекситимии), на третьем – проявления неконструктивного стиля воспитания и дисгармонии в детско-родительских отношениях.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что для эффективной терапии подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы необходим комплекс мероприятий, направленных на стабилизацию эмоционального состояния, коррекцию системы детско-родительских отношений, расширение спектра адаптивных реакций подростков. Важна преемственность между специалистами в оказании психологической и психотерапевтической помощи данной категории подростков в стационарах, поликлиниках и дневных стационарах на базе школ, а также в центрах медико-социальной и психологической помощи.

#### Примечания

1. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей. СПб.: Питер, 2000.
2. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002; Великанова А. П., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства: современное состояние проблемы // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 15. Вып. 4. С. 79–91; Холмогорова А. Б., Гарафан Н. Г., Довженко Т. В. Концепция соматизации: история и современное состояние // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. № 4. С. 81–97.
3. Мафилов В. В. Переход функционального расстройства в органический психосоматоз // Журн. неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2006. № 1. С. 21–23; Корнетов Н. А., Корнетов А. Н., Попова Г. А. Сравнительная оценка распространенности депрессивных расстройств в профильных отделениях соматического стационара // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 15. Вып. 3. С. 30–34.
4. Довженко Т. В. Взаимосвязь аффективных и сердечно-сосудистых расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 15. Вып. 3. С. 69–80; Смулевич А. Б. Депрессии в общемедицинской практике. М.: Берг, 2000.
5. Смулевич А. Б., Сыркин А. А. и др. Психосоматические реакции, коморбидные ишемической болезни сердца // Журн. неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2004. № 3. С. 13–19.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001.

УДК 37.017.924

Е. Ю. Клепцова

### АНАЛИЗ ИДЕИ ТЕРПИМОГО ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются идеи гуманизма и гуманизации в образовании, анализируются особенности терпимого отношения в различных образовательных парадигмах, а также в контексте гуманизации образования на современном этапе.

The article discusses ideas of humanism and humanization in education, analyses peculiarities of acceptance and tolerant treatment in different educational paradigms and in the context of humanization of modern education.

*Ключевые слова:* терпимое и толерантное отношение, гуманизм, гуманизация образования, образовательные парадигмы.

*Keywords:* acceptance and tolerant treatment, humanism, humanization of education, educational paradigms.

КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГУ  
© Клепцова Е. Ю., 2009

Проблематика гуманизации образования в целом и гуманизации образовательного процесса в частности является крайне актуальной для современного российского общества, хотя всплеск научно-теоретических, прикладных исследований данной проблематики в последнее десятилетие XX в. не решил необходимых и назревших потребностей образования. «Очень большая вина за то состояние нравственности, личностного развития молодежи, которое имеет место в настоящее время, несет школа, которая в свою очередь любит ссылаться на семью и на общество», — замечает М. Н. Берулава, и далее: «Но дело в том, что в школе работают люди, получившие специальное педагогическое и психологическое образование, именно они в соответствии со своим профессиональным долгом должны были бы заниматься эффективным развитием личности учащихся. Однако школа готовила физиков и математиков, но не гуманных людей, готовых жить друг с другом, растить детей, строить свое и будущее. И до тех пор, пока школа не поймет этого и не сменит свои приоритеты, ситуация в обществе будет лишь ухудшаться» [1].

Действительно, современный этап развития российского образования связан с разработкой и внедрением целостной научной теоретико-прикладной концепции гуманизации образования (А. Г. Асмолов, М. Н. Берулава, И. В. Бестужев-Лада, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, В. Г. Маралов, А. К. Козлова, Н. Д. Никандров, И. С. Якиманская и др.).

Рассмотрены концепции гуманитаризации и гуманизации образовательного процесса (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Б. З. Вульф, О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский, В. Ф. Кривошеев, Н. Д. Никандров, В. В. Селиков, Э. И. Сокольникова и др.), описаны воспитательные системы, нацеленные на формирование гуманистически ориентированной личности (О. С. Газман, В. А. Караковский, Н. Д. Никандров, М. П. Щетинин, Е. А. Ямбург и др.). Предпринимаются попытки проектирования образовательных технологий (А. С. Гранцкая и др.).

Однако теория и практика современного образования не всегда отвечает актуальным потребностям личности ребенка, качеству его образования, состоянию психологического и физического здоровья. Среди факторов, способствующих дегуманизации образования, Л. А. Обухова выделяет следующие: интенсификация обучения, нерациональная организация учебного процесса, несоответствие методик обучения возрастным особенностям учащихся [2]. Следует заметить, что гуманизация образовательного процесса остается декларированной, не воплощенной в конкретных примерах. В частности, наблюдается явное

противоречие относительно заявленных положений в большинстве концепций и программ развития образовательных учреждений, например, школ, тезисов о «субъектной позиции к участникам образовательного процесса» или о «демократизации и гуманизации образовательного процесса», что подразумевает открытость и равную ответственность школы и семьи за образование детей, однако практикой многих школ, согласно нашим наблюдениям, стало элементарное выдворение родителей за ее пределы под видимым предлогом «профилактических мероприятий по предотвращению террористических актов», что, с одной стороны, безусловно, правильно и заслуживает уважения. Однако, с другой стороны, школа на примерах литературных героев пытается воспитать в детях человечность, в то же время с пренебрежительной холодностью и нетерпимостью показывает далеко не корректное отношение к близким и родным людям школьников, что, в свою очередь, вызывает неоднозначное отношение воспитанников к самим педагогам, администрации образовательного учреждения и потому все меньшую с возрастом степень демонстрируемого к ним уважения. Особое значение приобретает проблема изучения толерантности, своеобразия терпимого отношения в образовательной сфере, которые выступают в качестве ценностных категорий в континууме гуманизации и гуманизма.

В последние годы актуализировались исследования проблем толерантности, где толерантность выступает и как некоторая философия, и как отношенческая категория, и как культура толерантного сознания. В рамках идей толерантного сознания на особом месте стоит система отношений, которые могут быть терпимыми, толерантными и нетерпимыми.

Нами различаются понятия «толерантность» и «терпимость». Под *терпимостью* мы понимаем интегральное свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Под *толерантностью* нами понимается свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в понижении сензи-

тивности к объекту за счет задействования механизма терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Терпимость дихотомична нетерпимости. Толерантность является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение, похожее на конвенциональную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Терпимое отношение неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не сулящие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость прагматична по определению и по своей природе.

За пределами терпимости оказываются формы помогающего поведения, в основании которых могут лежать: корыстный расчет, эгоизм, прагматизм, самореклама, практицизм, злонамеренное воздержание и другие мотивы действий, связанные с соображением затрат и пользы от совершаемых поступков, например альтруистический эгоизм Г. Селье. Подобные мотивы лежат в основе толерантного и нетерпимого поведения [3].

В настоящее время, когда сама возможность существования человека поставлена под угрозу, особое значение приобретает понимание того, что человек является органичной частью биосферы. Одной из ведущих тенденций в современной психолого-педагогической мысли представляется ее обращение к мировоззренческим основаниям, ценностям, смыслам духовного мира личности. Возрождение гуманистических традиций знаменует новый этап развития в обществе в целом, развития личности и в образовательном пространстве.

И. Н. Мелекаевой предлагается следующее определение гуманизма – это 1) мировоззрение, выражающее уважение достоинства и прав человека, его ценности как личности, заботу о благе личности, ее развитии, создании благоприятных условий для общественной жизни, сохранение растительного и животного мира планеты; 2) мотивы и побудительные силы деятельности, в которых выражена направленность на укрепление физического здоровья, интеллектуального развития индивидов, общества в целом, обеспечивающие общественный прогресс; 3) действия и средства осуществления целей, результирующий эффект которых поддерживает экологически благоприятную среду, нормальное, стабильное равновесное состояние биосферы и нормальной в

ней жизнедеятельности человека. Гуманно, по мнению автора, то, что вытекает из разумных потребностей, интересов, разумных средств удовлетворения потребностей и интересов [4].

О. А. Митрошенков добавляет, что гуманизм – это определенная система мышления. Гуманистическая природа человеческого мышления обнаруживается в структурах демократической организации общества, в принципах ненасилия, недискриминации, свободы выбора, в признании пластичности социума [5].

Исследователь проблематики гуманизма В. А. Рыбин под гуманизмом понимает: 1) прогрессивное течение, возникшее в эпоху Возрождения, которое базируется на принципах свободного всестороннего развития личности, освобождения от духовного господства феодализма и католицизма; 2) мировоззрение, система воззрений, идей, основывающиеся на следующих принципах: человек – высшая ценность общества; благо человека – суть (смысл, содержание) общественных отношений, человек имеет право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; человек – творческая индивидуальность, вместилище творческой потенции. Если носителями творческой системы воззрений выступает человек, то уместно говорить о гуманизме как мировоззрении, если общество в целом, то речь идет о гуманизме как идеологии. При этом тенденции общества и индивида могут совпадать или быть противоречивы; 3) гуманизм – отношение к людям и самому себе, которое характеризуется чуткостью, уважением, отзывчивостью, заботой, благодушием, терпимостью, состраданием и пр. [6]

Гуманизация образования Т. А. Рубанцовой определяется как социально ценностная и нравственно-психологическая основа отношения между субъектами педагогического процесса. Гуманизация образования, по мнению автора, является одним из основных факторов гуманизации общества, поскольку через систему образования идет процесс социализации, профессионализации личности. Понятие гуманизации системы образования, как полагает Т. А. Рубанцова, неотделимо от социокультурного контекста исторического периода современного переломного состояния общества с радикальной перестройкой самих оснований человеческой жизнедеятельности [7].

Смысл образования состоит не только в передаче образа мира и образа жизни людей определенной исторической эпохи, но и трансляции новых жизненных смыслов и ценностей. Решая эти проблемы, образование выступает, с одной стороны, как отражение глубинных оснований культуры, а с другой – как своеобразный проект возможных изменений.

В социокультурном процессе выделяются три основные парадигмы: традиционное общество, общество модернизма и постмодерна [8]. Каждой общественной парадигме свойственны своя парадигма гуманизма и, соответственно, характер складывающихся отношений.

Традиционная образовательная парадигма характеризуется узостью и стабильностью общественных групп, а образование является средством приобщения к образу жизни и образу действия общества. Традиция – это главное условие развития образования в данном обществе, где оно выступает главным аксиологическим ориентиром. Личность призвана реализовывать надиндивидуальные традиционные ценности, находить удовлетворение в осознании выполненного долга, как бы растворяясь в своих социальных связях. В таком обществе образование выступало высшей ценностью, его функция реализовывалась посредством тестирующего и селекционирующего механизма, оно было способом социального перемещения. Ребенок должен быть подготовлен к тем ролям, которые от него ожидаются во взрослой жизни. Главная цель образования – воспроизводство культуры. Методы образования – пример, заучивание, подражание. Педагогу отводилась роль наставника, проводника, хранителя истины. Ценности гуманизма не осознавались. Традиционная образовательная парадигма характеризуется в целом нетерпимостью и жесткостью заданных ориентиров.

Образовательная парадигма модерна берет начало с XVIII в. и завершается XX в., характеризуется монокультурностью общества. Среди аксиологических оснований эпохи модернизма можно выделить стремление к постоянному прогрессу, ориентированность на свободу личности, гуманизм. Модель образования эпохи модернизма отвечала основным требованиям своей эпохи, она готовила знающего, способного решать задачи в рационально организованном пространстве культуры ученика. В процессе ее формирования были выработаны многие гуманистические подходы: ребенка стали воспринимать ценностью, были внедрены рациональные формы организации учебного процесса, созданы научные лаборатории и пр. Однако это ценность по преимуществу рационально осмысленная, прагматически утилитарная, практическая. Данную образовательную парадигму можно назвать школой-лабораторией. Главной целью образования становится производство профессионала. Методы образования включают в себя авторитаризм, монологизм, рационализм, сциентизм. Педагог выступает в роли профессионала, который знает истину. Отношения в образовательном процессе преимущественно «объект-субъектные», нетерпимые и неравноправные.

XXI столетие называют эпохой постмодернизма, для которого характерно мультикультурное пространство образования. Ситуация начала XXI в. – постмодерн существенно отличается от модерна, мир радикально изменился – обособился, стал фрагментарным. Теперь уже политическое и культурное существование стремится выступить как диалог в мире, где вместо общества – совокупность сообществ. Недавнее обаяние постмодерна прошло – мир находится не в ситуации толерантности, а в ситуации всепроникающего противостояния. Под противостоянием понимается только то, что всех объединяет: экологические проблемы, терроризм. Но это негативная интеграция, по мнению А. А. Грякалова, где сплачивающими становятся деструктивные действия [9].

Человек воспринимается как поликультурное существо, даже если он воспитывался и образовывался в определенном типе культуры и сознательно разделяет ее нормативы и ценности. Человек открыт не только наличным формам культуры своего общества, но и прошлому – разнообразию истории, сменяющим друг друга типам знаково-символических систем во всем их своеобразии и богатстве. При этом личность обладает правом выбора содержания и направления своей ценностно-смысловой сферы, мировоззрения из всего культурного хранилища человечества. Однако выбор личности альтернативен – принят или отвергнут. Целью образования является его гуманизация, предполагающая саморазвитие личности и ребенка, и взрослого. Методы образования: диалог, сопереживание, проектно-исследовательская деятельность. Ребенок воспринимается высшей ценностью, обозначаются перспективы, направления развития личности как человека культуры. Педагог выступает в роли координатора и управленца образовательного процесса, отношения в образовательном пространстве гуманистические, в основном терпимые.

Обращаясь к проблеме гуманизации образования, важно понять принципы, заложенные в содержание образования. Для этого следует рассмотреть педагогические парадигмы, предложенные С. А. Волковым. Понятие «парадигма» подразумевает признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модели постановки проблем и их решения. В педагогической психологии выделены три педагогические парадигмы, включающие содержание и смысл образования [10].

1. *Научно-технократическая парадигма.* В ее основе лежит доказательство истинности конкретным научно обоснованным способом, проверенным опытом. Ее ценности – точное знание. Ее норма – соблюдение четких правил. Ее девиз – «Знание – сила!». Для нее характерны бинарные шкалы оценок «да – нет», «знает –

не знает», «владеет – не владеет». Эталон связан с готовностью ученика к выполнению социальной функции. Представление об эталоне и должном знании формируется на общественно-государственном уровне. Система оценок сеет состязательность и неравенство, предпочтения отдаются «сильным» на данный момент, что снижает уровень ответственности преподавателей за подготовку учеников, а у учащихся – за качество знаний. Нередко любовь к ученикам заменяется требовательностью, зачастую жесткой и формализованной, хорошо, если при этом имеется сочетание уважения и терпимого отношения к ученикам.

Основа педагогической технологии – монолог учителя (ответы на вопросы, которые ученики не задают). Принято, что знания прибавляются только на стороне объекта педагогического процесса. Как следствие – неравенство в системе «ученик – учитель» и вообще между взрослым и ребенком. Научно-технократическая парадигма крайне нетерпима к другим педагогическим парадигмам.

2. *Гуманистическая парадигма.* Ее центр – нахождение истины. Главное – вовлеченность ученика в процесс познания, поиска истины. Девиз «Знание – сила!» сменился на девиз «Познание – сила!». Основным приемом педагогической технологии – диалог или полилог. Характерная черта – богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, взаимообогащение. Установка – признание равного права каждого познавать мир без ограничений. В основе лежит любовь к ученику, рождающая у него веру в творческие возможности, а также терпимость, что становится проявлением педагогической и житейской мудрости, личностной зрелости взрослого.

Шкала оценки успехов ученика основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов. Низкая оценка всего лишь точка отсчета на перспективу. Диагностика успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных». Темп обучения в каждой дисциплине зависит от возможностей ученика, его динамики восприятия информации.

3. *Эзотерическая парадигма* – это педагогика посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная. Ее нужно не доказывать, а постигать. Педагог-эзотерик выступает в роли Учителя (Гуру). Учение – путь к истине. Девиз парадигмы – «Осознание – сила!». Осознание достигается через откровение, просветление, выход в сверхсознание. Подготовка ученика – это перестройка его внутренней природы, его психического мира.

Основа педагогической технологии – добровольное подчинение наставнику, послушничество, нетерпимость или в некоторых ее системах допущение существования инаковости. Ее средства – обучение созерцательности, погружение в бессознательное, медитация, суггестия, растождествление с сознанием и пр. Критерии результатов обучения определяются на уровне общечеловеческого, надчеловеческого, космического.

В настоящее время в целом продолжает преобладать научно-технократическая педагогическая парадигма, но в ряде образовательных учреждений и в практической деятельности отдельных педагогов наметилась тенденция к переходу на позиции гуманистической парадигмы. Эзотерическую в ослабленном, а часто в искаженном виде можно наблюдать в духовных академиях и семинариях (в сочетании с высоким уровнем культуры и подготовки в различных областях знаний), а также в закрытых сектах.

Для полноты анализа идей терпимого отношения в контексте гуманизма и гуманизации образования следует рассмотреть два варианта культуры, ориентированных на достоинство и полезность (А. Г. Асмолов). Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию и самосохранению. Она озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В культуре полезности урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, процветает установка на борьбу с природой, антагонизм, нетерпимость. Образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, связанную с подготовкой человека к исполнению служебных функций. Культуре полезности нужны великие «воспитывающие стройки, так как эти стройки представляют собой социальные рычаги, которые, обеспечивая максимум занятости населения, гарантируют минимум свободного времени человеку». Культуре полезности необходимы образ врага, культ центра, конфликт, антагонистические противоречия.

В культуре, ориентированной на отношение достоинства, ведущей ценностью признается ценность личности человека и его дома как среды обитания. Старики, дети, люди с отклонениями в развитии священны, а животные находятся под охраной общественного милосердия. Культура достоинства чтит честь и права граждан, в ней высоко ценности индивидуальности, развития творчества, признается приоритет личности перед обществом, широко распространены бескорыстие, милосердие, взаимопомощь, терпимость, в ней созданы духовно благоприятные условия для самоосуществления человека. Высоко ценят-

ся изменчивость, свобода воли, неопределенность, игра, практикуется личностный выбор и принятие ответственности каждого за свою судьбу и культуру в целом [11].

Следует заметить, что, несмотря на то что пик гуманизации в отечественном образовании пришелся на последнее десятилетие XX в., однако значительной частью педагогов, администраторов образования и образовательными учреждениями в целом приняты только внешние атрибуты гуманизации образовательного процесса – вариативность программ обучения и воспитания, декларированная лозунговость гуманизации образовательных концепций, элитарность образования и т. д. В то же время прослеживается устойчивая тенденция в жизни образовательных коллективов и отдельных педагогов на традиции полезности, нежелание внутренних смысловых изменений профессионального самосознания и ценностных оснований, личностных позиций педагогической и управленческой деятельности, усиленные кризисным переходным периодом отечественного образования на рыночные отношения, «подушевым» финансированием и прочими социально-экономическими перипетиями. В этой ситуации трудно узнать тот самый процесс гуманизации образования, о котором говорилось лет десять назад: его смысл и содержание подверглись серьезной трансформации, конкретизировались, прагматизировались, обрели новую терминологию, хотя, по сути дела, речь по-прежнему идет о повороте системы к человеку. Среди основных современных тенденций развития образования можно выделить: компетентностный подход, гуманистическую направленность, гуманитаризацию, вариативность образовательного процесса, непрерывность образования, перенос акцента с усвоения знаний на их самостоятельное получение, перераспределение теоретического и практического, гуманитарного и естественно-научного знания, применение новых информационных и коммуникационных технологий, переход к многоуровневой системе подготовки в соответствии с положениями Болонского соглашения [12] и пр. Однако характер складывающихся отношений в образовательном процессе между его участниками по-прежнему остается

невыстраиванной областью педагогической психологии, ждущей своего решения. Развитию терпимого отношения в образовательном процессе мешают как объективные реалии жизни современного российского общества, так и субъективные причины (трудности ломки стереотипов в сознании и практическом процессе). Причины, затрудняющие гуманизацию образовательного процесса, кроются и в состоянии педагогической науки, несмотря на то, что прогрессивное педагогическое научное сообщество уже в течение последних двадцати лет пропагандирует идеи гуманизации образования. Однако часто, декларируя идеи гуманизации, традиционная педагогика продолжает рассматривать образовательный процесс как процесс передачи опыта одним поколением и усвоение его другим, при этом выпадает из зоны внимания характер отношений, складывающийся традиционно нетерпимо.

#### Примечания

1. *Берулава М. Н.* Теория и практика гуманизации образования. Чебоксары, 2001. 2006. С. 13.
2. *Обухова Л. А.* Современное состояние и перспективы развития гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 366 с.
3. *Клепцова Е. Ю.* Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2005. 192 с.
4. *Мелекаева И. К.* Гуманизм и гуманные отношения в обществе: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2004. 135 с.
5. *Митрошенков О. А.* Онтология гуманизма и тоталитаризма; объективные основания и личностные полагания: дис. ... д-ра филос. наук. М., 1994. 329 с.
6. *Рыбин В. А.* Гуманизм как этическая категория. М.: Логос, 2004. 272 с.
7. *Рубанцова Т. А.* Гуманизация современного образования. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. 252 с.
8. *Балашов А.* Тезисы о гуманизме // Здравый смысл. 1999–2000. № 14.
9. *Рубанцова Т. А.* Указ. соч. С. 8.
10. Практическая психология для преподавателей. М.: Филинь, 1997. 328 с.
11. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО, МОДЕК, 1996. 768 с.
12. *Рубанцова Т. А.* Указ. соч. С. 71.



УДК 159.922.7

В. П. Кузьмина

## ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ

В статье представлены теоретические подходы к проблеме детско-родительских отношений, их влияние на формирование эмпатии у детей и результаты исследования выделенных конструктов, установления взаимосвязи между ними, а также ряд рекомендаций по оптимизации отношений между родителями и ребенком, усиления в них эмпатийной направленности.

The article is devoted to theoretical approach to the problem of parent-child relationship; their influence on forming children's empathy; results research; establishment of their interaction; some recommendations on optimization of parent-child relationship reinforcement of empathy tendency.

*Ключевые слова:* эмпатия, детско-родительские отношения, отношения в семье, внутренний мир ребенка, тактика семейного воспитания, сотрудничество, диктат, опека, сотрудничество, мирное существование.

*Keywords:* empathy, child-parental relations, relations in a family, private world of the child, tactics of family education, cooperation, dictatorship, guardianship, cooperation, peaceful co-existence.

Эмпатия занимает одно из главных мест внутри социальных эмоций, являясь «ядерным» образованием личности и играя важнейшую роль в жизни детей. Ребенку не даны в готовом виде от рождения чувства, эмоциональная зрелость, способность к альтруизму и гуманизму, к эмпатии. Процесс их интериоризации всегда обусловлен индивидуальным опытом личности. Экстериоризируются же обозначенные проявления посредством общения ребенка с близким взрослым и сверстниками. Необходимо отметить, что общение ребенка со взрослыми и сверстниками имеет единую природу, но с родителями генетически оно возникает раньше и является как бы каналом, благодаря которому оказывается влияние не только на развитие его личности, но и на становление сферы отношений с другими людьми.

Ключевой аспект нашего анализа – выявить влияние детско-родительских отношений на формирование эмпатии у детей. Должны сразу же заметить, что исследований, посвященных изучению обозначенной проблемы, крайне мало. В то же время нельзя отрицать тот факт, что многие исследователи так или иначе обращались к этой сфере в связи с изучением смежных про-

блем, прежде всего общей проблемы отношений.

Особую значимость для нашего исследования представляют известные разработки В. Н. Мясищева, в основе которых заложен подход к личности как к системе отношений: «Личность – система отношений, характеризующая личность ее направленностью, мы тем самым характеризуем и ее отношения» [1].

Развивая далее свою идею, Мясищев пишет, что отношения – это «избирательная, осознаваемая связь человека со значимым для него объектом» [2].

В русле концепции В. Н. Мясищева принято рассматривать отношения как субъективную, основанную на индивидуальном опыте избирательную связь человека с различными сторонами действительности, со значимыми объектами. Каждый человек с момента рождения оказывается включенным в систему взаимоотношений. При этом отношение к кому-либо имеет разное психологическое содержание.

Из контекста исследований А. С. Рубинштейна мы взяли идею, созвучную нашей проблеме: «Эмпирически в жизни человека, у ребенка отношения других людей к нему определяет его отношение к ним и формирует его самосознание» [3]. Лейтмотив взглядов А. С. Рубинштейна – гуманизация отношений, определение их как источника формирования гуманных чувств у ребенка. Данное положение особенно актуально в наши дни, так как именно гуманные отношения с другими людьми вызывают у детей положительные эмоциональные реакции, связанные с побуждением их закрепить.

В свете высказанных суждений уместно привести распространенную точку зрения В. А. Сухомлинского о воспитании гуманных отношений у детей: «Если человека учат добру, учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу – в результате будет зло» [4].

На всех этапах возрастного развития ребенок находится в системе отношений с окружающими – семьей, учителями, сверстниками и другими людьми.

Анализируя работы зарубежных авторов (К. Кафка, В. Штерн, З. Фрейд), исследователь А. Ф. Обухова пишет о том, что для развития человека главное значение имеет другой человек, его отношения с ним и его переживания в связи с ним [5]. В контексте взглядов З. Фрейда А. Ф. Обухова выделяет положение о стадии развития ребенка (5–12 лет) как готовности к «установлению дружеских отношений со сверстниками и взрослыми» [6]. Эта готовность может иметь любую форму, может стать прочной и стабильной и как результат – принять форму ус-

**КУЗЬМИНА** Валентина Петровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии ВятГГУ

© Кузьмина В. П., 2009

тойчивых эмоциональных отношений, выражающихся в симпатии, сопереживании, сочувствии, сострадании.

В исследовании Т. П. Гавриловой эмоциональное отношение личности к людям и самой себе рассматривается в контексте эмпатии [7]. Возникает логическая посылка: сплав «эмоциональные отношения» и «эмпатия» есть эмпатические отношения как особый вид взаимодействия.

Основания для нашего утверждения мы находим и в работах других авторов (А. П. Выговская, О. И. Цветкова). Следовательно, отношения являются специфическим каналом, посредством которого оказывается влияние на формирование эмпатии и эмпатических отношений. При этом предполагается, что эмпатийные отношения включают в себя процессы адекватного представления и коммуникации. Правильно представить – значит воспринять, что происходит внутри другого человека, что он переживает. Этот процесс требует достаточно тесного контакта взаимодействующих субъектов. Исследователь А. П. Выговская пишет: «В основе развития эмпатии, усвоения нравственных норм, лежит формирующаяся направленность ребенка на окружающих, обусловленная особенностями общения детей со взрослыми и прежде всего, с родителями» [8].

Согласно З. Фрейду и некоторым его последователям отношение ребенка к другим людям напрямую зависит от детско-родительских отношений в семье. Вместе с тем своеобразие личности самого ребенка во многом обуславливается тем местом, которое он занимает в системе семейных отношений (А. А. Бодалев, Б. В. Столин, А. И. Божович, А. Н. Леонтьев и др.).

Эмпатическое отношение к детям определяется, как правило, любовью к ним, доверием, способностью понять и принять внутренний мир ребенка. Равнодушие родителей к внутренней жизни детей рождает у них чувство обиды, одиночества, представления о себе как о нелюбимом ребенке.

Мы разделяем точку зрения ряда исследователей (Е. Н. Васильева, А. П. Выговская, Т. П. Гаврилова, Е. Г. Гуцу, Р. В. Овчарова и др.) на сущность родительских эмпатических отношений как системы разнообразных чувств, направленных на ребенка, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера и личности детей, их поступков и поведения в целом.

Именно потому вполне правомерным и логическим является следующий шаг нашего анализа: изучение связи между эмпатийным отношением к ребенку и воспитательными воздействиями в семье.

А. В. Петровский описывает четыре тактики семейного воспитания:

- 1) диктат;
- 2) опека;
- 3) мирное сосуществование;
- 4) сотрудничество.

Автор утверждает, что четкой границы между тактиками нет, есть множество переходных, стертых, промежуточных модификаций и вариантов.

Диктат исследователь сравнивает с улицей с двухсторонним движением. При такой тактике ребенок может быть и «объектом» и «субъектом» «диктатуры».

Опека как воспитательная тактика предполагает заботу, ласковое участие, ограждение от трудностей, что нередко приводит к отрицательному результату в воспитании ребенка.

Мирное сосуществование описывается с позиций невмешательства, где мир взрослых обособлен от мира ребенка.

Сотрудничество рассматривается автором как оптимальная тактика семейного воспитания. При этом отмечается, что сотрудничество предполагает «соучастование», то есть включенность в дела и отношения другого человека, оказания ему помощи, проявления сопереживания и сочувствия [9].

Таким образом, роль семейных взаимоотношений является исключительно важной для становления личности ребенка, особенно его эмоциональной сферы. Родители во взаимодействии с детьми должны ориентироваться, прежде всего, на эмоциональную сторону отношений, поскольку только через принятие ребенка возможны доверие и открытость со стороны последнего.

Благотворным в данном контексте являются исследования, посвященные изучению особенностей осознания ребенком своего положения в системе семейных отношений, оценки воздействий со стороны близких взрослых [10]. С. П. Тищенко, рассматривая вопрос о формировании направленности переживаний ребенка, высказывает мысль о том, что под влиянием оценочных воздействий родителей у детей проявляются либо уверенно-оптимистические, либо тревожно-пессимистические ожидания. Первые способствуют формированию положительной направленности на близких взрослых в условиях одобрения себя как личности [11].

В связи с этим Г. Т. Хоментausкас выделяет восприятие ребенком отношения к себе родителей и самоотношение в контексте следующих позиций:

1. Я нужен и любим, и я люблю всех тоже.
2. Я нужен и любим, и вы существуете ради меня.
3. Я не люблю, но я от всей души желаю приблизиться к вам.
4. Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое.

Под влиянием первых двух позиций у ребенка формируются уверенно-оптимистические ожидания оценочных воздействий родителей, под влиянием вторых – тревожно-пессимистические ожидания.

Проведенный анализ типов детско-родительских отношений показал, что только «принятие» родителями ребенка можно отнести к понятию «благополучные отношения, с положительным фоном». Причем, если «холодность» родительских отношений сочетается с авторитарностью, то ребенок вряд ли способен понять чувства и переживания другого человека и тем более посочувствовать ему, то есть проявить эмпатию. При таком отношении родители требуют от ребенка беспрекословного исполнения и послушания, соблюдения общепринятых норм, но их мало беспокоит, добр ли их ребенок, способен ли отказываться от собственного удовольствия ради благополучия другого человека. Можно предположить, что в таких семьях у ребенка не складывается осознание ценности другого человека и он не способен к эмпатии, но не потому, что не хочет действовать в ущерб своим интересам, а от того, что не получил действенного сочувствия в рамках семейного воспитания. Отсутствие необходимого эмоционального фона в родительских отношениях приводит к неприятию ребенка и деформации развития его личностных качеств, в том числе и эмпатии. Если общение между ребенком и родителями носит эмпатическую направленность, между ними складывается личностное общение высшего уровня, в котором каждый из партнеров воспринимает другого как личность со своим неповторимым внутренним миром. В таком общении родитель принимает участие в проблемах ребенка, а соучастие выражается в понимании, сопереживании, сочувствии и содействии ему.

Эмпатическая направленность детско-родительских отношений должна базироваться на определенных правилах:

- включенность в мир ребенка, уважение и доверие к нему;
- развитие у детей умения видеть положительное в другом человеке;
- развитие умения поставить себя на место другого человека, понимать и учитывать его состояние;
- обучение и упражнение ребенка в поступках, где проявляются внимание, забота, соучастие к другим людям.

Поскольку у ребенка с особой силой «срабатывает» механизм подражания, то формирование у него способности к эмпатии имеет реальную основу – эмпатическое отношение к нему со стороны родителей. Яркое действие механизма подражания возможно объяснить тем, что у

детей способность к критическому анализу поведения окружающих развита еще недостаточно, благодаря чему личный пример родителей становится сильнейшим средством формирования эмпатии как личностного образования. Причем влиянию родителей должно не сводиться к проявлению отдельных актов поведения, а представлять собой определенный сплав чувств и знаний, направленных на ребенка. В связи с этим положением эмпатия экстериоризируется посредством взаимодействия между родителями и детьми.

Выделенная нами проблема, на наш взгляд, заключается в понятии «эмпатийной связанности», которую можно представить следующей цепочкой: эмпатийное отношение к ребенку в семье → формирование эмпатии у последнего как личностного образования → эмпатийное отношение ребенка к родителям (обратная связь) и другим людям, в том числе и к сверстнику (прямая связь). В представленной схеме отражены «ступени передачи» эмпатии от родителей к ребенку посредством трансформации внешних проявлений во внутреннее образование и в обратном порядке: из внутреннего во внешнее.

Бесспорно, что эмпатия как характеристика психической и социальной отзывчивости формируется в непрерывном взаимодействии со средой и основным источником этого взаимодействия являются родители ребенка. Совершенно правомерно искать условия развития «эмпатийной связанности» в эмоциональной сфере. Именно на основе эмоциональной близости и формируются эмпатия и эмпатийные отношения.

Таким образом, определив родительские эмпатийные отношения к ребенку в качестве детерминанты развития эмпатии у детей как личностного образования, мы обозначили выделенную цепочку понятием эмпатийной связанности и связали его с развитием социальных чувств, которые питаются сферой взаимоотношений со средой.

Эмпирическое изучение взаимоотношений между родителями и детьми, их влияние на формирование эмпатии у последних базировалось на ряде положений:

- для развития личности ребенка имеет первостепенное значение не столько объективная сторона отношений в семье, сколько его переживания по этому поводу;
- специфика включенности ребенка в сферу детско-родительских отношений выступает фактором, определяющим развитие у него как содержательных, так и динамических характеристик эмпатии;
- формирование эмпатии у детей во многом определяется наличием и содержанием эмпатийной связанности в отношениях между родителями и ребенком в семье.

Анализ полученных данных показал значительную связь между сформированностью эмпатии у детей и детско-родительскими отношениями в семье. Полученные данные свидетельствуют:

- Эмпатия проявляется у детей неустойчиво, избирательно в зависимости от значимости для них реальных взаимоотношений с родителями как основной микросредой ребенка.

- Выявленные характеристики эмпатии созвучны с детско-родительскими отношениями в семье. Мы получили убедительные данные, свидетельствующие о наличии зависимости между эмпатией у детей и стилем отношений в семье. Признаки этой зависимости достаточно стабильны во всех выполненных измерениях, проводимых в течение нескольких лет (1999–2008 гг.).

- Между родителями и детьми ярко выражена межличностная дистанция, так как первые принимают ребенка на рациональном уровне, а эмоционально его отвергают. Эмоциональное отвержение ярко проявилось в безучастности, отвержении и пренебрежении к внутреннему миру ребенка, непринятии его чувств (73% испытуемых родителей), в отсутствии стремления оказать помощь и поддержку ребенку при переживании им внутреннего конфликта (82% родителей), в неспособности адекватно предсказать поведение детей, его образ мыслей и переживаний (72%). Низкие показатели эмпатийной связности между родителями и детьми усиливаются и такими характеристиками, как «излишняя требовательность» и «чрезмерная опека» со стороны родителей по отношению к ребенку. Ни о каком позитивном эмоциональном контексте, единении родителя и ребенка и речи не может быть при таком к нему отношении. Принятие родителями ребенка связывается, в основном, с заботой о его здоровье и поведении в различных социальных институтах.

Безусловно, есть родители, которые знают мир переживаний своего ребенка (27%), понимают и принимают его чувства (27%), готовы оказать ему помощь и поддержку (17%), способны адекватно предсказать поведение, содержание переживаний (27%), но, увы, их процент незначителен. Отсюда основную проблему детско-родительских отношений и их влияния на формирование эмпатии у детей мы видим в том, что большинство детей оказывается в эмоциональной изоляции от родителей, вне развивающего эмоционального контакта с ними.

Не претендуя на всестороннюю систематизацию трудностей в детско-родительских отношениях, мы выделили наличие эмоционального отвержения ребенка, его неприятие наряду с чрезмерной опекой и излишней требовательностью к нему, что в значительной степени связывается

нами с отсутствием эмпатических отношений между родителями и детьми в большинстве семей.

Для успешного становления эмпатии как личностного образования необходимо выделить перспективы ее развития, которое мы видим в формировании эмпатической связности в детско-родительских отношениях. Основные положения формирования эмпатийной связности представлены в следующей схеме:

- родитель понимает внутренний мир ребенка, сопереживает и сочувствует ему, проявляет соучастие и оказывает содействие;

- ребенок на основе «включенности» механизма подражания интериоризирует родительские эмпатические воздействия, «присваивая» их содержание себе и проявляя в личностном образовании – эмпатии;

- ребенок экстериоризирует эмпатию на других людей, в том числе и на родителей;

- родитель постоянно «подкрепляет» формирование эмпатии у ребенка, проявляя к нему эмпатическое отношение, оказывая доверие ему, понимая и принимая его.

Данная модель «эмпатийной связности» может стать основой для углубленного анализа отношений и эмпатии, а также факторов, ее определяющих. При построении данной цепочки мы ориентировались на известное положение о том, что существуют определенные условия, приемы и методы, способствующие эффективному эмпатийному взаимодействию в отношениях между ребенком и родителями, которые базируются на ряде положений:

- 1) ориентация не только на актуальный уровень развития ребенка, но и его «зону ближайшего развития», которая предполагает углубленную парадигму развития;

- 2) принцип включенности родителей и детей в различные совместные и возрастные формы деятельности;

- 3) принцип сонастроенности на положительный совместный результат.

В целом при разработке психолого-педагогических рекомендаций мы исходили из принципа гуманизации всей совокупности отношений между взрослым и ребенком.

Данные положения позволяют выделить основные направления в работе с родителями:

- 1) просвещение, которое заключается в сообщении знаний о возрастных и психологических особенностях личности детей, в формировании представлений о динамике их развития в онтогенезе, возможных отношениях в развитии и поведении, в общении;

- 2) практическая работа, состоящая в привлечении родителей и детей к участию в различных видах психологического тренинга, развивающе-

го эмпатические отношения посредством включения в ситуацию, которая требует понимания и принятия другого человека.

Таким образом, цель первого направления заключалась в повышении психолого-педагогической компетенции родителей, обогащении их знаний о психическом развитии ребенка.

Цель второго направления состояла в формировании адекватного поведения в отношениях между родителями и детьми в семье, а также формировании у детей положительной направленности на сверстников.

При реализации первого направления решаются следующие задачи:

1) обогащение родителей знаниями об особенностях психического и возрастного развития младших школьников;

2) формирование понимания у родителей исключительной значимости в развитии личности ребенка эмоциональной сферы, в частности эмпатических отношений.

Мы учитывали мнение А. В. Петровского о том, что активность человека, в том числе, побуждается как интуитивными способами познания, так и когнитивными.

Мы также полагаем, что знание особенностей эмпатических отношений может являться своего рода мотивом развития эмпатических тенденций в семейном взаимодействии.

#### Примечания

1. Мясницев В. Н. Психологическая личность и неврозы. Л., 1960. С. 35.

2. Там же. С. 147.

3. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976. С. 334.

4. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1983. С. 120.

5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М., 1996. С. 44–72.

6. Там же. С. 71.

7. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственного чувства. М.: Знание, 1984. С. 12.

8. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Психологический журнал. Т. 17. № 4. М., 1996. С. 55.

9. Петровский А. В. Психология в каждом из нас. М.: Изд-во Российского Открытого ун-та, 1992. 332 с.

10. Тищенко С. П. Особенности переживаний детьми отношения к ним взрослого // Воспитание дошкольников в семье: Вопросы теории и методики / под ред. Т. А. Марковой. М., 1979. С. 62–76; Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

11. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственного чувства. М.: Знание, 1984.

УДК 316.752-057.875

Н. А. Низовских

## ЖИЗНЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МУЖСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Жизненные принципы студентов-юношей исследуются при помощи авторского метода ретроспективной анкеты установок. Проводится анализ структуры и содержания ценностных ориентаций, содержащихся в жизненных принципах респондентов. Результаты обсуждаются в рамках авторской концепции жизненных принципов как средства личностного саморазвития.

The author uses her own method to analyse the life principles of male students by means of the retrospective set questionnaire. The analysis of the structure and contents of the value orientation is carried out. The life principles of the respondents are examined. These results are discussed within the bounds of the author's conception of life principles as a means of self-development.

*Ключевые слова:* жизненные принципы, ценностные ориентации, личностное саморазвитие.

*Keywords:* life principles, value orientation, self-development.

Принцип-центричный подход осознается в современном мире как все более актуальный, способный обеспечить полноценную, гармоничную и достойную человека жизнь [1]. Принцип-центричность, понимаемая как следование в своей жизни определенным правилам, является одной из продуктивных идей для психологии саморазвития [2]. Жизненные принципы являются феноменом обыденного сознания и как психологическое явление представляют собой некоторые ценностные суждения, идеи, избранные человеком в качестве руководящих, что позволяет рассматривать их как одно из средств личностного саморазвития [3].

Значение слова «принцип» (от лат. principium – начало, основа) раскрывается как «основание, правило, основа, от которой не отступают» [4], «руководящее правило» [5], а также как «внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности» [6]. Синонимичны «принципу» слова «воззрение», «закон», «правило» [7]. Приведенные выше определения указывают на основополагающую роль принципов в жизни человека.

О существующем в российском обществе интересе к феномену жизненных принципов свиде-

НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической психологии ВятГГУ  
© Низовских Н. А., 2009

тельствуют многие факты. Так, в последнее время при проведении социологических опросов для анализа данных стал применяться способ «по типам жизненных принципов» [8]. К феномену жизненных принципов регулярно обращаются авторы журнальных статей и интернет-публикаций [9]. Мужской журнал «*Esquire*» несколько лет регулярно публикует материалы о правилах жизни известных людей.

Назначение жизненных принципов в самом общем виде может быть представлено следующим образом:

- фиксация систем ценностных ориентаций и интенций человека;
- самодетерминация и самоорганизация личности (построение себя и своей жизни);
- стабилизация поведения через определение его стиля и способов;
- оценка собственных поступков, действий, жизнедеятельности в целом;
- личностное саморазвитие.

Осознанные и реализуемые в жизни принципы могут выступать в качестве важнейшего средства личностного саморазвития, поскольку их психологическим субстратом являются развернутые речевые высказывания, позволяющие человеку организовать собственную внутреннюю и внешнюю активность и направить ее на достижение необходимых самоизменений. Жизненные принципы не только отражают действительность и отношение к ней, но, одновременно, представляют систему относительно устойчивых интенций (намерений) человека. Содержащиеся в принципах ценностные ориентации в совокупности выступают как жизненная философия, идеология личности, которая в значительной степени определяет активность и пассивность, эффективность и беспомощность, конструктивность и деструктивность человека в отношениях с самим собой, другими людьми и миром.

В статье представлены результаты третьего исследования жизненных принципов студенческих групп с применением авторской методики ретроспективной анкеты установок. Аналогичные исследования с применением данной методики были проведены ранее на выборках женских сту-

денческих групп в 1992–1994 гг. (N = 496) и в 1998–2002 гг. (N = 496) [10].

Цель данного исследования – выявление структуры и содержания ценностных ориентаций, содержащихся в жизненных принципах мужчин. Исследование проведено в 2004 г. Респондентами выступили студенты мужского пола (N = 507) в возрасте от 17 до 32 лет, обучающиеся на ряде факультетов в ВятГГУ и в других учебных заведениях г. Кирова. Анкетирование проводилось в групповой форме [11].

#### Методика

Методика «Ретроспективная анкета установок» является анкетой открытого типа, в которой участникам предлагается записать свои жизненные принципы, указать приблизительно возраст, в котором был сформулирован каждый принцип, отметить источник его появления и оценить по десятибалльной шкале следование этому принципу в реальной жизни.

Методика позволяет выявлять и разносторонне исследовать наличествующие в обществе в конкретный момент времени ценностные ориентации, фиксировать некоторые инварианты конструкторов общественного сознания.

#### Результаты и их обсуждение

В 507 анкетах респондентов-мужчин содержалось в общей сложности 3207 ценностных суждений (жизненных принципов респондентов). Количество суждений в одной анкете варьировало от 2 до 16.

Анализ и классификация содержащихся в анкетах жизненных принципов по сходству их значений и отношению к различным сферам позволили распределить все жизненные принципы по девяти разделам (см. табл. 1).

Отметим, что массив жизненных принципов респондентов мужчин по своей структуре имеет почти полное сходство со структурами массивов жизненных принципов, собранных при опросах женщин.

Содержательный анализ жизненных принципов мужчин, нацеленный на выявление обобщенных конструкторов, позволил получить систему базисных конструкторов: *биполярных* (содержащих в себе оппозицию ценностных суждений) и *уни-*

### РЕТРОСПЕКТИВНАЯ АНКЕТА УСТАНОВОК

№	Возраст	Источник	Установки (жизненные принципы, правила)	Следование правилу в реальной жизни (в баллах от 0 до 10)	Примечания
1					
...					
15					

Распределение жизненных принципов по разделам

№ п/п	РАЗДЕЛ	Кол-во суждений, %
1	Отношение к себе	1168 (36,42)
2	Отношение к другим людям в т. ч.:	1209 (37,69)
	2.1. Отношение к другому человеку	501 (15,62)
	2.2. Мораль, нравственность	303 (9,45)
	2.3. Отношение к родителям, родным, близким	227 (7,08)
	2.4. Любовь, женитьба, женщины	178 (5,55)
3	Отношение к учению и труду в т. ч.:	590 (18,39)
	3.1. Учение, образованность, ум	386 (12,03)
	3.2. Отношение к труду	78 (2,43)
	3.3. Общая культура, интересы, увлечения	84 (2,62)
	3.4. Профессия	42 (1,31)
4	Отношение к жизни	163 (5,08)
5	Отношение к природе	12 (0,37)
6	Отношение к Богу	14 (0,47)
7	Отношение к Родине	22 (0,68)
8	Отношение к свободе, справедливости, красоте, вере	18 (0,56)
9	Конструкты с неопределенным смыслом	11 (0,34)
	Всего:	3207 (100)

полярных (не содержащих внутренней оппозиции) (табл. 2).

Таблица 2

Количество и вид обобщенных конструктов ценностных ориентаций, представленных в жизненных принципах опрашиваемых мужчин

Конструкты		
Общее количество	Биполярные	Униполярные
68	41	27

Количество выделенных конструктов достаточно условно, оно могло быть иным за счет дробления некоторых конструктов на более мелкие, или за счет объединения некоторых «маломощных» конструктов в более крупные. Приведем примеры биполярного и униполярного конструктов (из раздела «Отношение к другим»).

*Пример биполярного конструкта:* «Человек человеку – человек; все люди разные; все люди равны; у каждого – свое предназначение, в каждом есть что-то хорошее; уважать других людей; не оскорблять, не унижать их; давать им жить (21). ↔ «Человек человеку – волк; делить людей на хороших и плохих; давать другим то, чего они достойны; рожденный ползать, куда ты лезешь (5)» (цифры в скобках показывают общее количество подобных суждений (жизненных принципов) в конструкте. Знак «версус» (↔) указывает на биполярность конструкта).

*Пример униполярного конструкта:* «Ценить дружбу, иметь как можно больше друзей (друг

должен быть один, со всеми дружить); беречь старую дружбу; быть хорошим, верным другом; любить друзей, не предавать их, не оставлять в беде; помогать друзьям; не обманывать; дружить с хорошими ребятами (82)».

Система конструктов, полученная при анализе и классификации жизненных принципов респондентов, была подвергнута дальнейшему обобщению и интерпретации, направленной на выявление особенностей ценностных ориентаций участников исследования. В данной статье представим некоторые особенности ценностных ориентаций, выявленные при анализе жизненных принципов опрошенных мужчин, выражающие их отношение к себе и другим.

Количество жизненных принципов, выражающих *отношение к себе*, составляет у респондентов-мужчин 36,42% от общего массива суждений, что приблизительно равно количеству жизненных принципов, выражающих их отношение к другим людям (37,69%). Отметим, что в исследованиях, проведенных на женских выборках в 1992–1994 и в 1998–2002 гг., соотношение принципов, выражающих отношение к себе и другим, иное: отношение к себе и в первом, и во втором исследовании у женщин представлено примерно в трети ценностных суждений (в 30,95 и 29,31% соответственно по годам исследований), а отношение к другим содержится почти в каждом втором жизненном принципе (в 49,15 и 47,99% от общего массива ценностей по годам исследований).

Опрошенные мужчины в значительной степени ориентированы на поддержание здорового образа жизни. Количество жизненных принципов, выражающих отношение мужчин к здоровью и здоровому образу жизни, составляет 13,4% от общего массива полученных суждений, тогда как у респондентов-женщин «отвечающие за здоровье» принципы составляют в общих массивах суждений 2,3 и 3,4% (по годам исследований). Сравнение показывает, что мужчины гораздо в «большой» степени заботятся о том, чтобы не пить, не курить, заниматься спортом и т. д. Можно предположить, что в условиях современной культуры мужчинам требуется больше усилий, чтобы соответствовать требованиям здорового образа жизни. В анкетах опрошенных мужчин содержится также несколько десятков суждений типа «пить надо уметь», «кто не курит и не пьет, тот здоровеньким помрет», «пиво без водки – деньги на ветер» и т. п., составляющих 1,2% от общего массива ценностных суждений, тогда как среди женщин ни одна не сформулировала принципы, противоречащие сохранению здоровья.

Принципы, регламентирующие организацию психической жизни, более всего соотносятся с применением воли и опорой на мышление. Это правила целеустремленности, самостоятельности, ответственности, рассудительности, организованности.

Интенции «быть целеустремленным», «добиваться высоких результатов», «не останавливаться на достигнутом» выражены у мужчин в 4,1% от общего массива жизненных правил. Для сравнения: у женщин – в 1,8 и в 2,4% жизненных правил от общего массива по годам исследований. У мужчин, в отличие от женщин, в составе данного конструкта значимо представлены ценности стремления к высшему, наивысшему и даже «невозможному». Для шести респондентов приемлемо правило «цель оправдывает средства», и один респондент считает, что данному принципу следовать не нужно. Самостоятельность как жизненный ориентир также не одинаково представлена у мужчин и у женщин. У мужчин данный конструкт охватывает 3,7% от общего массива суждений, а у женщин – 2,8 и 2,6% (по годам исследований). Принципы ответственности и законопослушания, отражающие представления мужчин о должном отношении к своим поступкам, словам, обещаниям, ошибкам, поведению, составляют у мужчин в общем массиве 2,7%. У женщин по годам исследования – соответственно 2,6 и 1,8%, причем в анкетах женщин не встретилось жизненных принципов, связанных с законопослушанием.

Рассудительность и разумность как жизненные ориентиры содержатся в 2,3% принципов у мужчин. (У женщин по годам исследований они

составляют 1,6 и 2,3% от общих массивов ценностей.) Обдумывать свои слова и поступки, знать меру во всем, быть осторожным, учиться на ошибках – эти принципы одинаково значимы для мужчин и для женщин.

В сравнении с женщинами мужчины меньше «озадачены» правилами, связанными с организацией поведения: жизненных принципов, предписывающих планирование и структурирование своего времени и дел, у респондентов-мужчин меньше, чем в женских группах. У мужчин такие принципы составляют 2,1% от общего массива суждений, а у женщин – 3,0 и 3,2% по годам исследований.

Жизненные принципы, отражающие ориентации на аутентичность и самооценку, представлены в мужской выборке также в несколько меньшем объеме (1,9% от общего массива), чем у женщин (2,3% и 3,5% от общего массива суждений по годам исследований), но содержательно с ними сопоставимы. Сходными являются принципы «быть самим собой», «не быть как все», «иметь чувство собственного достоинства», «уважать себя», «любить себя». Отличие состоит в том, что у опрошенных мужчин есть единичные правила «быть лучшим» и «жить для себя» и нет принципов «быть гордым», «не унижаться», «знать себе цену», которые представлены только в женских группах. Данные различия в принципах, возможно, являются результатом сохранения сексизма до настоящего времени сексизма как в скрытом, так и в открытом его проявлениях.

Ориентации опрашиваемых мужчин на реалистичность, разумность, осторожность, содержащиеся в их жизненных принципах, и количественно, и содержательно сходны с соответствующими ориентациями опрошенных женщин. Скромность и «хорошесть» как жизненные ориентиры выражена у респондентов-мужчин в 1,6% (у женщин в 1,2 и 0,9% по годам исследований). Быть хорошим для мужской части респондентов – это еще и не хулиганить, не безобразничать, не драться.

Жизненные принципы, связанные со стремлениями быть сильным, смелым, уверенным и умеющим за себя постоять, охватывают у мужчин 1,3% суждений; у женщин данное стремление выражено сильнее: оно представлено в 2,6 и 2,7% суждений по годам исследований. Можно предположить, что принципы, в частности, нужны тогда, когда какая-то форма поведения требует усилий и напряжения.

Ценности аккуратности и опрятности представлены у мужчин в 1,2%, а у женщин в 3,5 и в 2,2% суждений (по годам исследований). Принципы «быть сдержанным», «контролировать свои эмоции», «не переживать» составляют в общем массиве суждений у мужчин – 0,9%, а у жен-



щин – 2,7 и 1,6%. Еще менее выражены в принципах респондентов-мужчин стремления к самосовершенствованию (0,6%), мужественности (0,4%), развитию отдельных психических процессов (0,2%), заботе о своей внешности (одно суждение). Среди жизненных принципов мужчин отсутствует конструкт целомудренности и чистоты, выделенный у женщин. По всей видимости, жизненные принципы представляют ценности, связанные с исторически обусловленными социальными ролями, гендером и др.

В жизненных принципах респондентов, отражающих их отношение к другим людям, наиболее выражена ценность «быть воспитанным»: «вести себя культурно (хорошо)», «не грубить», «соблюдать правила этикета», «не ругаться матом». Ста двадцати четырем принципам такого рода противопоставлено одно правило: «не стесняйся материться». Общее количество правил воспитанного поведения составляет у мужчин 3,9% от общего массива принципов. В женской выборке принципов, регламентирующих проявления благонравия и хороших манер, в процентном отношении меньше, чем у мужчин, – 2,6 и 3,1% по годам исследования.

Любовь к ближним, доброта, забота о других, милосердие, справедливость являются содержанием 2,7% принципов респондентов-мужчин. Это в два раза меньше, чем у женщин, у которых подобные ориентации заключены в 5,9 и 5,6% общих массивов ценностей по годам исследований. Не вполне ясно, как следует интерпретировать выявленные различия. Можно ли считать их «компенсацией дефицита доброты» у женщин в сравнении с мужчинами, или, напротив, они являются проявлением природно заданных и социально обусловленных качеств, в которых необходимо утвердиться? Принципы «любить только себя» и «не делать добра» сформулировали шестеро опрошенных мужчин.

Конструкт, содержащий требования быть гуманным, не совершать насилие, не делать и не желать людям плохого, не обижать их, охватывает 1,7% жизненных принципов респондентов-мужчин. Противоположный полюс данного конструкта представлен десятью (0,3%) принципами («быть в меру жестоким», «если бьешь, то бей сильно», «быть мстительным» и др.)

Отношение к дружбе в жизненных принципах респондентов-мужчин определяется только позитивными установками. Правила, предписывающие иметь как можно больше друзей, беречь дружбу, быть верным другом, в общем массиве ценностей составили 2,6%. Это сопоставимо с представленностью ценности дружбы в жизненных принципах опрошенных женщин (2,5 и 2,6% по годам исследований). Ценности общения и общительности, стремление быть душой компа-

нии, лидером, быть в числе лучших в совокупности с ценностями типа быть проще, быть открытым, улыбаться, уметь слушать другого, смотреть людям в глаза выражены в 1,2% от общего массива жизненных принципов респондентов-мужчин. Женщины, если судить по количеству соответствующих принципов, уделяют общению больше внимания: у них данные принципы составляют 2,2 и 2,4% от общих массивов суждений по годам исследований.

Принципы, выражающие интенцию мужчин не доверять окружающим людям, составляют 0,97% в общем массиве суждений; стремление «доверять людям» сформулировал один респондент. Пропорция *веры и недоверия* в жизненных принципах мужчин составляет 1:30. В этом смысле мужчины, участвовавшие в нашем исследовании, еще более «недоверчивы», чем женщины, у которых данные пропорции составляют 1:12 и 1:20 (по годам исследований).

В жизненных принципах респондентов-мужчин ярко выражены ценности уважения к старшим, пожилым и старым. Такие принципы составляют 4,2% в общем массиве ценностей. У женщин по годам исследования соответственно – 2,7 и 2,3%. Три респондента мужчины, напротив, руководствуются установкой о том, что авторитет взрослых не абсолютен – «возраст не есть критерий правоты». Почтение к родителям, любовь, доверие, уважение, помощь и забота о них представлены в 1,3% жизненных принципов респондентов мужчин. (У женщин – в 2,9 и в 2,4% от общих массивов жизненных принципов). Ценность собственной (не родительской) семьи заключена в двух униполярных конструктах, в которых содержатся только позитивные установки. Отношение к любви выражено в восьми жизненных принципах респондентов: в шести из них утверждается, что любовь есть, ей все возрасты покорны; два принципа представляют позицию «любви нет». Установки любить и быть любимым, спешить любить, быть верным своей любимой находятся в «оппозиции» к ценности «не изменять в присутствии подруги». Количество суждений, выражающих обобщенное отношение к девушкам и женщинам, составляет 1,8% от общего массива принципов. Данный конструкт наряду с позитивным отношением (44 принципов) представляет и отчетливо выраженный негативный взгляд (14 принципов). Если для одних респондентов девушки самое прекрасное, что есть на свете, и к ним нужно благородно относиться, не обижать, не бить, то для других – девушки и женщины нехорошие, глупые, их нужно бить.

Конкретные моральные принципы наших респондентов представим по степени уменьшения частоты их встречаемости: «Не укради» (126) ↔ «Не украдешь – не проживешь» (2) (цифры в

скобках показывают общее количество подобных суждений (жизненных принципов) в конструкте); «Быть честным, говорить правду, не лгать» (51) ↔ «Лучше сладкая ложь, чем горькая правда» (4); «Не завидовать, не быть жадным» (8) ↔ «Хорошо там, где нас нет», «Бери, пока дают», «Сам не бери, и другим не давай» (6); «Не убий» (12) ↔ «Если убивать, то только за доброе дело, за то, что дорого», «Все люди – чикатиллы» (2); «Не прелюбодействовать», «Не желать жену другого» (5); «Не предавать, не подличать» (4); «Не судить» (1).

Значительный интерес представляет обобщенное отношение к другому человеку, выраженное как в позитивных, так и в негативных установках. Позиции «человек человеку – человек» противопоставляется позиция «человек человеку – волк»; стремлению видеть в каждом человеке что-то хорошее противоположна интенция «делить людей на плохих и хороших»; в оппозиции к ценности «давать другим жить» находится установка «рожденный ползать, куда ты лезешь». Пропорция позитивного и негативного взгляда на других людей составляет у мужчин 4:1. У женщин соответствующие пропорции по годам исследований приблизительно равняются 11:1 и 17:1. Принципы, выражающие обобщенное позитивное отношение к другому человеку, охватывают у мужчин 0,7% от общего массива суждений, а у женщин – 1,2% как в первом, так и во втором исследованиях.

Стремление быть хорошим человеком, жить по совести, соблюдать этические и моральные нормы представлено у мужчин в 0,9% суждений, тогда как противоположный полюс, включающий ценности типа «если ты выше и сильнее, значит ты почти всегда прав», «уметь вертеться», «быть наглым», «уметь ходить по головам», охватывает 1,7% от общего массива ценностных суждений. Мы видим, что соотношение принципов моральности и аморальности у наших респондентов не в пользу первых. В силу социальной значимости данного факта, остановимся на этом поподробнее. Мы разделяем точку зрения о том, что поддаваться собственным желаниям не то же самое, что считать данные желания наиболее важными [12]. Первое – это проявление слабости, бесхарактерности, безволия, а второе – специфическая принципиальность, словесные формулы которой выглядят следующим образом: «я так хочу» и/или «потакать всем плотским желаниям», «брать, что хочу» и т. д. По данным ВЦИОМ, в настоящее время примаат собственных желаний – самый распространенный жизненный принцип россиян [13]. Почти столь же часто встречающимся главным жизненным принципом является чувство совести, и, как отмечают А. Голова и А. Гражд-

данкин, будь оба этих принципа близки другу другу, это указывало бы на согласие в масштабах всего общества с тем, что считать в конечном счете наиболее важным, на чем следует основывать индивидуальные линии поведения и позиции по различным вопросам. Но, по мысли авторов, фактическое положение иное, между двумя самыми распространенными жизненными принципами – коллизия, за которой стоит мировоззренческий раскол в обществе. Согласно А. Голову и А. Гражданкину «чувство совести и собственные желания, это если не антагонисты, то величины, связанные между собой отрицательно: чем больше значение собственных желаний, тем меньше значение собственной совести» [14]. Полученные нами и приведенные выше данные в определенной степени соотносятся с результатами опроса А. Голова и А. Гражданкина. Проблема «собственных желаний», вне всякого сомнения, требует специальных исследований.

В заключение отметим, что значимость изучения жизненных принципов как средства личностного саморазвития определяется в настоящее время остротой постановки вопроса о детерминантах поведения человека. Под влиянием экспериментов, демонстрирующих силу влияния ситуации, многие авторы готовы пересмотреть свою точку зрения о том, что поведение находится главным образом под влиянием личностных особенностей человека [15]. Подвергаются сомнению стабильность и постоянство личности, устойчивость характера и моральных ориентиров человека, которому приписывается неспособность противостоять погружению в «тотальные ситуации», могущие производить глубокие трансформации человеческой природы. Такому пессимистическому взгляду должно противопоставить веру в способность человека посредством сверяемых с совестью жизненных установлений возвыситься над собой и обстоятельствами своей жизни.

#### Примечания

1. Кови С., Мерфи Р., Мерфи Р. Главное внимание – главным вещам: Жить, любить, учиться, оставить наследие / пер. с англ. 2-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

2. Низовских Н. А. Принцип-центричность как условие и механизм личностного саморазвития // Психология саморазвития человека : материалы второй Всерос. конф. 4–5 дек. 2008 года. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 32–37.

3. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007.

4. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/dal/article/dal/03149/11100.htm?text>

5. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/brokminor/article/33/33108.html?text>

6. Большая Российская энциклопедия, 2001. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00062/72500.htm?text>; Радионова С. А. Принцип // Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0877.htm?text>. Минск: Книжный Дом, 2003.

7. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений, 1890. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/abramov/article/abramov/13/abr605.html?text>

8. Голов А., Гражданкин А. Сквозь призму жизненных принципов. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/11/23/0000295937/08golov-38-44.pdf>; Жизненные принципы подростков и молодежи и их социального окружения. – Режим доступа: <http://www.mos.ru/wps/portal/WebContent?rubricId=2087>

9. См., напр.: Жизненные принципы. – Режим доступа: <http://www.simen.ru/creators/40/>

10. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007; Низовских Н. А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 73–82.

11. В сборе и обработке анкет в исследовании 2004 г. принимали участие студенты факультета психологии ВятГУ А. Колбина, М. Кононова, И. Шамов, Н. Шишкина, В. Шукурихина.

12. Голов А., Гражданкин А. Сквозь призму жизненных принципов. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/11/23/0000295937/08golov-38-44.pdf>

13. Там же.

14. Там же.

15. Зимбардо Ф. Стэнфордский тюремный эксперимент: что это было, как это началось, и что из этого вышло // Эксперименты и жизнь: сб. науч. статей / отв. ред. Ю. Б. Гатанов; пер. с англ. О. Ю. Гатановой и Н. А. Ковригиной. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007.

УДК 159.922.76-056.3

С. И. Смирнова

## ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлены теоретические подходы к изучению самооценки у детей и подростков с разными формами дизонтогенеза.

In article theoretical approaches to studying of a self-estimation at children and teenagers with different forms dysontogenesis are presented.

*Ключевые слова:* самооценка, дети с проблемами в развитии, дизонтогенез, первичное нарушение, вторичное нарушение, реакция ребенка на собственный дефект, самоотношение, противоречивость самооценочных суждений, своеобразная самооценка, упрощенная самооценка.

*Keywords:* self-estimation, children with problems in development, dysontogenesis, primary infringement, secondary infringement, reaction of the child to own defect, self-relation, discrepancy of self-estimated judgements, an original self-estimation, simplified self-estimation.

В специальной психологии в последнее время всё большую актуальность стал приобретать вопрос, связанный с изучением важных факторов формирования личности при различных отклонениях в развитии. Анализ существующих исследований показывает, что в качестве значимого условия развития личности в целом выступает *самооценка*, которая в свою очередь влияет на поведение и деятельность человека и на его взаимоотношения с другими людьми. Поскольку самооценка во многом определяет успешность социальной интеграции лиц с нарушениями развития, то её изучение в отношении этой категории людей приобретает особое значение. Однако психологами признаётся явный разрыв между исследованиями познавательной сферы детей и подростков с аномалиями развития и исследованиями их личности с явным преимуществом первых, что было обусловлено на определённом этапе запросами системы образования этих детей. По мере осознания недостаточности изучения только познавательных процессов в отрыве от изучения личности конкретного ребёнка, стали появляться исследования, посвящённые изучению самооценки у детей и подростков с разными формами дизонтогенеза, которые указывают на её своеобразие по сравнению с самооценкой нормально развивающихся сверстников.

СМИРНОВА Светлана Игоревна – старший преподаватель кафедры психологии ВятГУ  
© Смирнова С. И., 2009

В специальной психологии сегодня остаётся открытым следующий вопрос: может ли первичное нарушение оказывать влияние на формирование личности, и в частности на самооценку, и если может, то каковы механизмы этого влияния. В статье мы проанализируем результаты существующих исследований самооценки детей и подростков с разными формами дизонтогенеза (у умственно отсталых детей, детей с задержкой психического развития, с нарушениями зрения, слуха, речи, с двигательными нарушениями, с дисгармонией психического развития).

Важным при изучении этого вопроса для нас является позиция Л. С. Выготского о сложной структуре дефекта, согласно которой наличие какого-либо нарушения вызывает целый ряд вторичных отклонений в развитии. Иными словами, вторичные нарушения возникают под влиянием первичного дефекта в ходе последующего аномального развития [1]. Следовательно, несмотря на меньшую подверженность самосознания, относящегося к достаточно устойчивым психическим феноменам, влиянию первичного дефекта, нарушения психического развития негативно сказываются на формировании самосознания и такого его компонента, как самооценка.

В ряде психологических исследований (Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. П. Гозова, В. И. Лубовский и др.) было отмечено, что при аномальном развитии сохраняются наиболее общие закономерности нормального психического развития детей. Но при этом изменяются его сроки, темпы, и может возникнуть некоторое своеобразие количественных и качественных характеристик того или иного свойства, качества, проявления.

В. М. Сорокиным было отмечено, что сегодня вряд ли может вызывать сомнение идея о негативном влиянии исходного нарушения на процесс формирования личности особого ребёнка, так как сам этот процесс составляет одну из сторон онтогенеза психики в целом. Системный характер строения человеческого сознания предполагает, что нарушение одного компонента на определённом этапе с неизбежностью должно сказаться на остальных. Основное содержание проблемы состоит в раскрытии механизма влияния исходного нарушения на процесс формирования личности, роли и значения многочисленных опосредующих факторов, действующих каждый раз по-разному в зависимости от характера нарушения, его выраженности и длительности [2].

Некоторые авторы указывают на определяющую роль в личностном развитии ребёнка его реакции на собственный дефект (А. Р. Лурия, А. Адлер, Л. С. Выготский и др.). Вслед за ними Е. Г. Белякова в своём исследовании показала, что человек начинает ощущать свой недостаток

в результате социального сравнения. Причём осознание дефекта приводит как к чувству неполноценности, так и к возникновению компенсаторной активности, к выработке личностного индивидуального стиля деятельности. В первом случае самоотношение способствует возникновению чувства неполноценности, невротических расстройств. Возникает, например, низкая самооценка, которая создаёт плодотворную почву для формирования болезненной реакции на дефект. Во втором случае самоотношение выступает источником развития личности, направляет её на поиск путей компенсации дефекта [3].

Впервые особенности самооценки были выявлены у *умственно отсталых* детей. В начале XX в. французский исследователь де Греефе открыл у них «симптом», который впоследствии получил его имя. «Симптом де Греефе» заключался в том, что умственно отсталые дети считали себя умнее взрослых – учителей, родителей и т. д. В дальнейших исследованиях было показано, что у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью качественно своеобразная самооценка, что проявляется в отставании её формирования от нормы, завышении по критерию адекватности, она отличается своей упрощённостью, нерасчленённостью, неустойчивостью, противоречивостью самооценочных суждений (С. Г. Байкенов, Е. А. Билевич, А. Д. Виноградова, Л. С. Выготский, Ч. Б. Кожалиева, Н. А. Колминский, Т. И. Кузьмина, М. И. Кузьмицкая, Ж. И. Намазбаева, О. С. Назаревич, С. Я. Рубинштейн, И. П. Ушакова, Ж. И. Шиф и др.). В работе Ж. И. Намазбаевой и Ж. И. Шиф отмечается, что с пятого по восьмой класс у учащихся коррекционных школ происходит постепенное повышение адекватности, устойчивости, дифференцированности самооценки. Психологи объясняют это влиянием обучения, воспитания, умственного развития и становления личности.

А. Д. Виноградова, изучая самооценку у умственно отсталых школьников, констатирует следующую динамику её развития: в младшем школьном возрасте – завышенная и заниженная, в среднем – наиболее адекватная, в старшем – преимущественно завышенная. Автор объясняет завышенную самооценку в младшем школьном возрасте незрелостью личности, а в старшем школьном возрасте тем, что происходит осознание своего умственного дефекта и возникает псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. А. Д. Виноградовой также отмечена зависимость уровня притязаний (УП) от самооценки у умственно отсталых детей. Она считает, что у олигофренов с уравновешенным протеканием процессов возбуждения и торможения постепенно вырабатывается адекватный уровень притяза-

ний, а у умственно отсталых с проявлением эмоциональной тупости (текущей шизофренией, грубым недоразвитием личности) нарушена какая бы то ни было зависимость между трудностью задания и уровнем притязаний [4].

Исследования А. И. Липкиной, Е. И. Савонько, В. М. Синельникова, посвящённые изучению самооценки детей и подростков с *задержкой психического развития (ЗПР)*, показали, что для младших школьников с ЗПР, обучающихся какое-то время до специальной школы в общеобразовательной, характерна низкая самооценка, неуверенность в себе. Заниженная самооценка объяснялась авторами тем, что дети претерпевали длительные учебные неудачи на фоне успевающих нормально развивающихся учеников.

В экспериментальном исследовании под руководством Т. А. Власовой было доказано, что, обучаясь в специальных классах под влиянием успехов в учёбе, доброжелательного отношения со стороны учителя, учащиеся обретают уверенность, чувство собственного достоинства, самооценка приближается к адекватной. Н. А. Жулидова в своём исследовании приходит к выводу, что чем сильнее выражена задержка психического развития у младших школьников, тем в большей степени школьники завышают свои возможности, тем менее критичны они к себе. Такую же закономерность автор обнаруживает и при анализе уровня притязаний у младших школьников с ЗПР: чем в большей степени выражена задержка, тем выше уровень притязаний. В среднем, считает исследователь, у учащихся с ЗПР преобладал средний УП [5].

И. В. Коротенко пришла к выводу, что у младших школьников с ЗПР, получающих «положительные оценки в свой адрес», обнаруживается явное стремление несколько переоценить себя. Это положение объясняется тем, что собственная малоценность ребёнка с ЗПР компенсируется «искусственной» переоценкой своей личности, скорее всего неосознаваемой ребёнком. Такие психозащитные тенденции у младших школьников с ЗПР обусловлены, по мнению И. В. Коротенко, в определённой степени прессингом детей со стороны значимых взрослых, а также особенностями их личностного развития. Таким образом, по мнению автора, у детей младшего школьного возраста с ЗПР проявляется неадекватная, чаще завышенная самооценка [6].

Г. В. Грибанова, исследуя личностные особенности подростков с ЗПР, обращает внимание на неустойчивую, незрелую, некритичную самооценку и недостаточный уровень осознания подростками своего «Я», что в свою очередь приводит к повышенной внушаемости, несамостоятельности, неустойчивости поведения этих детей. Причём

автор, сравнивая подростков с ЗПР, обучающихся в массовых и специальных школах, пришла к выводу, что в условиях специального обучения внутренние критерии самооценки у подростков достаточно сформированы и более устойчивы. В среднем самооценка ниже у подростков, обучающихся в специальной школе, что является стимулом к критическому сравнению себя с окружающими, развитию самоанализа [7]. К подобным выводам приходит Е. Г. Дзукоева, сравнивающая подростков с нормальным психическим развитием и подростков с ЗПР церебрально-органического генеза. Исследователем показана неустойчивая и часто заниженная самооценка у подростков с ЗПР, повышенная внушаемость и наивность [8]. По данным И. А. Коневой, у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной школе, не обнаруживается склонность к негативным самохарактеристикам, в отличие от подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения [9].

Таким образом, существующие исследования самооценки у детей и подростков с ЗПР показывают её определённое своеобразие, что обусловлено, по мнению исследователей, спецификой психического дефекта и негативным влиянием микросоциальных факторов.

Своеобразие формирования самооценки также обнаруживается у детей и подростков с *дефицитарным типом* развития в условиях сенсорной депривации.

Т. В. Розанова, анализируя работу Д. Джервиса, изучающего самооценку лиц с *нарушениями зрения* пишет, что они склонны оценивать себя либо крайне высоко, либо крайне низко по шкале самооценки. Таким образом, слепые считают себя или неспособными к выполнению своих жизненных задач, или при завышенной самооценке игнорируют факт слепоты. Анализируя исследование Т. Руппонен и Т. Маевского, Т. В. Розанова отмечает, что изменения в самооценке слепых связаны с адаптацией к своему состоянию и с тем, что дети с врождённой слепотой в процессе своего развития переживают несколько психологических кризисов, связанных с осознанием того, что они не такие, как их сверстники. А в подростковом возрасте особо обостряются социальные отношения, так как дети начинают осознавать свой дефект [10].

А. М. Виленская, Р. А. Курбанов, А. Г. Литвак, А. И. Солнцева, И. Н. Никулина приводят данные, в которых показано весьма выраженное расхождение «Я реального» и «Я идеального» у подростков в условиях зрительной депривации, вследствие чего формируется повышенная обидчивость, замкнутость, упрямство, вражда, неустойчивый уровень притязаний и заниженная самооценка.

И. Н. Никулина, анализируя уровень общей самооценки у школьников с различным характером и глубиной зрительных нарушений, показала её следующую динамику: от младшего школьного возраста к подростковому – снижается, от подросткового к юношескому – возрастает. Причём глубина зрительных нарушений отрицательно влияет на уровень общей самооценки (у слепых младших школьников зафиксирована самая низкая общая самооценка) [11].

Изучением особенностей становления самооценки у лиц с *нарушениями слуха* занимались В. Г. Петрова, В. А. Белинский, М. М. Нудельман, А. П. Гозова, Т. Н. Прилепская, И. В. Кривонос и др. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже. Например, Т. Н. Прилепской было показано, что от младшего к старшему школьному возрасту увеличивается устойчивость самооценок и адекватности притязаний. В младшем школьном возрасте появляется тенденция к переоценке себя, ситуативность самооценки, зависящей от мнения педагога. К восьмому классу отмечается большая адекватность самооценок, школьники с нарушенным слухом правильнее начинают оценивать свою успеваемость, увеличивается и устойчивость самооценки [12].

Все исследователи подчёркивают зависимость высоты и устойчивости самооценок у детей с нарушениями слуха от того, слышат их родители или нет. Дети, воспитанные в семьях глухих родителей, обладают большей социальной зрелостью, уверенностью в себе, более устойчивой и высокой самооценкой. В семьях слышащих родителей проявляется гиперопека по отношению к своему больному ребёнку, что приводит в свою очередь к формированию черт инфантильности, неуверенности.

Работы, посвящённые изучению самооценки при *речевых нарушениях*, немногочисленны (А. С. Волковой, А. Е. Гончарук, А. А. Зайцевой, В. И. Селиверстова, О. С. Орловой, О. Н. Усановой, О. А. Слинько, А. М. Шипициной и др.). В них исследование самооценки проводится чаще всего косвенно, не системно и не у всех категорий детей с нарушениями речи. Так, в работе О. Н. Усановой, О. А. Слинько показана более завышенная самооценка и переоценка своих возможностей у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, нежели у детей с нормой речевого развития [13].

В экспериментальном исследовании Ж. М. Глозман, Н. Г. Калиты, анализирующих уровень притязаний у больных с афазией (с сосудистой этиологией) в возрасте от 7 до 60 лет, приводятся сле-

дующие данные: существует зависимость между уровнем притязания (при выполнении речевых и перцептивных заданий) и тяжестью речевого дефекта только в группе больных с поражениями передних отделов мозга, их УП ниже в 3 раза, чем у больных с лёгкими речевыми нарушениями. Не обнаружена зависимость УП от тяжести речевых дефектов у больных с поражениями задних отделов речевой зоны, что объясняется недостаточным осознанием своего дефекта, вследствие нарушения контроля и восприятия собственной речи. При улучшении контроля за своей речью УП в этой группе больных уменьшался [14].

Применительно к заикающимся детям (в работах С. С. Ляпидевского, С. И. Павловой, В. И. Селиверстова, А. А. Зайцевой) и детям с нарушениями голоса (в работах О. С. Орловой, А. Е. Гончарук) изучалось осознание своего речевого дефекта, степень фиксированности на нём. Исследователями были выделены разные степени отношения к своему дефекту: от тягостного чувства собственной неполноценности до нулевой степени фиксированности на своем дефекте, когда дети даже не замечают недостатков своей речи.

Анализ также немногочисленных работ, посвящённых изучению особенностей развития личности *детей с церебральным параличом (ДЦП)*, показывает преобладание у них завышенной самооценки и уровня притязаний, эгоцентризм, отсутствие адекватной реакции на успех (Е. М. Мастюкова, И. Ю. Левченко). Это объясняется тем, что среди видов аномального развития детей с церебральным параличом чаще всего встречаются задержки развития по типу психического инфантилизма, при котором недоразвитие личности является ведущим и определяющим симптомом. Также часто имеет место при воспитании таких детей безграничная гиперопека и гиперпротекция, что в значительной степени дисгармонизирует личность детей с ДЦП (И. И. Майчук, С. Чавес).

В работах других авторов изучалось отношение детей с нарушениями двигательной сферы к своему дефекту (Э. С. Калижнюк, Т. В. Есипова). Было установлено, что осознание дефекта у детей с ДЦП возникает чаще в возрасте 7–8 лет и связано с переживаниями по поводу недоброжелательного отношения к ним со стороны сверстников, а также с социальной депривацией. Усиливаются переживания физической недостаточности в подростковый и юношеский периоды. Были выделены разные типы отношения к своему дефекту в этом возрасте: от понимания последствий заболевания, готовности преодолевать трудности до потери веры в себя, опасения оказаться смешным в обществе незнакомых людей.

При *дисгармонии психического развития* (как правило, выражающейся в детском возрасте в виде *психопатических синдромов, патологическом формировании личности*), как показывают исследования, возникают относительно устойчивые аномалии личности под влиянием эндогенных и экзогенных факторов. Существующие трудности изучения самооценки у детей и подростков при психопатических синдромах обусловлены следующими факторами: многообразием психопатических вариантов развития личности и промежуточным положением психопатических вариантов развития личности между нормой и психическими заболеваниями.

Нами не обнаружено направленных исследований самосознания и самооценки у данной категории детей и подростков, однако ряд исследователей (В. В. Лебединский, В. В. Ковалёв и др.) в целом отмечают у этой категории детей неадекватную самооценку, отсутствие критичности, слабую рефлексивность, что объясняется авторами недостаточной регуляцией высокого интеллекта (как правило) над эмоционально-волевой сферой. И. И. Мамайчук отмечает важность адекватного осознания и последовательного эмоционально-ценностного отношения личности к себе для регуляции социального поведения у подростков при дисгармонии психического развития [15].

Итак, анализ психологических источников, посвящённых изучению самооценки детей и подростков, имеющих отклонения в развитии, показывает недостаточную изученность данной проблемы. Очевидно, что аномальное развитие негативно влияет на становление самооценки и определяет её своеобразие. Исследователями остаётся не до конца изучен вопрос, каковы механизмы формирования нарушений в развитии личности детей и подростков с ограниченными возможностями и, в частности, какие факторы оказывают большее влияние на становление своеобразной самооценки этой категории людей. Поэтому данная проблема применительно к лицам с нарушениями развития требует своего дальнейшего изучения.

#### Примечания

1. *Выготский А. С.* Детская психология // Выготский А. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Сорокин В. М.* Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: «Речь». 2003. 216 с.
3. *Белякова Е. Г.* К вопросу о самоотношении в структуре личности инвалида // Проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации инвалидов: тезисы докл. и сообщений междунар. конгресса по проблемам социальной и медицинской психологии, реабилитации инвалидов. Тюмень, 1996. 224 с.
4. Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка / под ред. А. Д. Виноградовой. 1985.
5. *Жулидова Н. А.* Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. № 4. С. 17–24.
6. *Коротенко И. В.* Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2005.
7. *Грибанова Г. В.* Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития // Дефектология. 1986. № 3. С. 13–20.
8. *Дзугоева Е. Г.* Общение как условие социальной адаптации подростков с задержкой психического развития и без отклонений в развитии // Дефектология. 1999. № 2. С. 19–25.
9. *Конева И. А.* Особенности образа Я младших подростков с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 217 с.
10. Специальная психология / учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, А. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. М., 2005. 464 с.
11. *Никулина И. Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие. СПб., 2008. 192 с.
12. *Прилепская Т. Н.* Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5. С. 26–32.
13. *Усанова О. Н., Слинко Т. Н.* Опыт формирования коллектива учащихся младших классов для детей с нарушениями речи: Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. М., 1987.
14. *Глоzman Ж. М., Калита Н. Г.* Исследование уровня притязаний у больных с афазией // Дефектология. 1983. № 1. С. 3–8.
15. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2004. 400 с.

## ПЕРСОНАЛИИ

### ЕВГЕНИЮ ИВАНОВИЧУ КОВЯЗИНУ – 70 ЛЕТ

Родился 27 мая 1939 г. в городе Советске Кировской области. С 1946 по 1947 г. семья Евгения Ивановича проживала в Германии. Отец был военным комендантом в городе Альбек и руководил демонтажными работами на полигоне по конструированию и испытаниям ракетного оружия Германии. Возможно, с того времени и зародился у любознательного мальчишки интерес к вопросам развития Вселенной, устройства мира, астрономии и космонавтики.

С 1948 по 1953 г. в связи с военной службой отца семья жила в различных населенных пунктах Кировской области (Советск, с. Буйское, ст. Просница), а с 1953 г. поселилась в Кирове. В 1956 г. Е. И. Ковязин закончил школу № 14 города Кирова и поступил на физико-математический факультет Кировского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. В 1961 г. закончил учебу в институте и после полугодовой работы учителем физики в городе Халтурине (Орлове) был призван в армию.

Служил под Берлином связистом при штабе группы советских войск в Германии. С 1964 г. работал ассистентом кафедры теоретической физики – вел на всех специальностях астрономию. С 1965 по 1971 г. прошел стажировку и закончил аспирантуру в Московском государственном педагогическом институте. В 1972 г. успешно защитил диссертацию и вернулся на кафедру теоретической физики Кировского государственного педагогического института. В 1974 г. Евгению Ивановичу присвоено звание доцента. С 1975 по 1990 г. работал начальником станции наблюдений искусственных спутников Земли при институте. За это время десятки студентов увлеклись астрономией.

В 1982 г. читал лекции по внеклассной работе для учителей астрономии Республики Куба.

В настоящее время Евгений Иванович – один из наиболее заслуженных и уважаемых преподавателей ВятГГУ, доцент по кафедре дидактики физики и математики физико-математического факультета. Занятия по астрономии, которые проводит Евгений Иванович, характеризуются эвристичностью, высокой эффективностью, дополнением новейшей информацией о достижениях современной астрономической и физической науки и техники. Так, под руководством ученого создан «Электронный учебник по астрономии». Разработана система заданий для самостоятельной работы студентов по



астрономии и множество программных продуктов для более качественного её усвоения как студентами, так и школьниками. Евгений Иванович ведет большую работу по приобщению школьников к этой интересной и мировоззренчески важной науке. Именно он является одним из инициаторов создания сначала областных, а потом Всесоюзных (Всероссийских) Циолковских чтений.

Преподаватель высшей школы – это всегда педагог и ученый. Основные направления научной работы Евгения Ивановича – это внеклассная работа по астрономии, использование ЭВМ в учебном процессе, покрытие звезд Луной. В Главчтехпроме изданы авторские «Модель небесных координат», «Большая звездная карта». В студии «Диафильм» выпущены диафильмы: «Звездное небо», «Видимые движения небесных светил». В издательстве «Наука» – «Большая демонстрационная карта звездного неба» и «Карта движений планет», которые включены в список типового оборудования для кабинета физики средней школы. Получен патент на учебные универсальные астрономические часы. Евгением Ивановичем опубликована серия статей в журнале «Физика в школе», выпущено пособие для учителей и учащихся «Астрофотография».

Евгений Иванович – астроном с большой буквы, бескорыстно преданный делу науки и образования, человек удивительно интересный в общении и с коллегами, и со студентами, и со школьниками. Коллеги характеризуют его как интеллигентного, инициативного, очень активного (при внешнем спокойствии и уравновешенности), чрезвычайно отзывчивого, увлеченного звездами.

*От всей души поздравляем с юбилеем Евгения Ивановича и желаем оставаться в расцвете творческих сил, полным энергии и новых замыслов.*



## ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА БАКУЛИНА

Профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, доктор педагогических наук, создатель оригинальной методики обучения русскому языку Галина Александровна Бакулина отметила свой юбилей.

Г. А. Бакулина родилась 13 июня в деревне Старые Лески Плавского района Тульской области. Своей любимой бабушке Марии Наумовне, интеллигентному и мудрому человеку, педагогу с 37-летним стажем, Галина Александровна обязана выбором профессии. Ее становление как преподавателя и ученого было постепенным и динамичным: Чернское педагогическое училище, работа в таджикской школе, филологический факультет Ростовского государственного университета, заведование производственной и педагогической практикой в Запорожском государственном университете, защита кандидатской диссертации по специальности «Теория и история педагогики» в 1991 г., преподавание педагогики и методики русского языка в Соликамском педагогическом институте, успешная защита докторской диссертации в 2000 г.

За годы работы в Вятском государственном гуманитарном университете (с 1995 г.) Галина Александровна окончательно сформировалась как ученый, профессионал высокого уровня, создатель собственной методики обучения русскому языку в начальных классах. В течение многих лет она руководит творческими лабораториями при департаментах образования ряда городов Российской Федерации: Кирова, Москвы, Соликамска и др., где учителя начальных классов продуктивно осваивают данную методику.

С 2001 г. началось внедрение этой методики в среднем звене общеобразовательной школы. С этой целью открыты лаборатории при ЦПКРО г. Кирова, на базе гимназии № 1554 г. Москвы для учителей-филологов. Изданы учебно-методические пособия по русскому языку для учителей пятых-восьмых классов. В настоящее время начинается апробация методики в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Галина Александровна – талантливый и энергичный человек, глубокая и обаятельная лич-



ность, яркий и опытный лектор. Поэтому ее лекции, семинары, выступления на курсах повышения квалификации учителей при ЦПКРО г. Кирова, Кировском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (КИПК и ПРО), МИОО (г. Москва) и других городах России пользуются заслуженной популярностью.

С 2003 г. Г. А. Бакулина руководит аспирантурой по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» в Вятском государственном гуманитарном университете.

Г. А. Бакулина – автор монографий, учебно-методических пособий для учителей, которые издаются и переиздаются в издательстве ВЛАДОС (г. Москва), а также ряда статей в центральных научных и научно-методических журналах.

*Коллектив ВятГГУ и коллеги кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования поздравляют Галину Александровну и выражают искреннее восхищение ее профессиональной компетентностью, активной гражданской позицией, душевной щедростью и отзывчивостью.*

*Желаем Галине Александровне крепкого здоровья, долголетия, творческого вдохновения и благополучия.*

## СТАНИСЛАВУ МИХАЙЛОВИЧУ ОКУЛОВУ – 60 ЛЕТ

Имя Станислава Михайловича Окулова давно и прочно связано со школьной информатикой. Большинство учителей информатики Кирова и области в том или ином качестве являются его учениками. Его усилиями создавалась кафедра информатики и вычислительной техники, ставшая ныне кафедрой информатики и методики обучения информатике. Открытие в ВятГГУ специальности «Информатика и английский язык» (1996 г.) явилось плодотворной и перспективной идеей, которая воплотилась в факультете информатики (2000 г.) в его нынешнем облике. Станислава Михайловича без преувеличения можно назвать его вдохновителем, движителем и творцом.

Открытые в университете благодаря его инициативе специальности «Прикладная математика и информатика» (2001 г.) и «Прикладная информатика в экономике» (2003 г.) позволили выйти на уровень подготовки не только специалистов в области информатизации образования, но и ИТ-специалистов различного профиля.

Фундаментальная математическая подготовка, полученная в годы обучения на факультете вычислительной математики и кибернетики Горьковского государственного университета, опыт инженерно-конструкторской и научной работы в области электроники и вычислительной техники (степень кандидата технических наук в 1987 г.), пылкий ум и талант исследователя стали основой успешной деятельности С. М. Окулова в новой для него области педагогической науки.

С первых шагов становления школьной информатики Станислав Михайлович был вовлечен в сферу ее проблем: сначала как руководитель подразделения базового предприятия, осуществлявшего шефские функции над межшкольным кабинетом информатики Ленинского района, затем как преподаватель педагогического университета. При этом он всегда совмещал свою основную работу с работой школьного учителя информатики, занимаясь с одаренными детьми. Результатом этой деятельности явились успешные выступления его учеников на олимпиадах школьников по информатике и программированию самого высокого уровня (33 диплома на российских и 5 медалей на международных олимпиадах).

Однако не менее важен иной результат – рождение нового подхода к обучению информатике, новой методики, сочетающей в себе не только изучение предмета, но и развитие творческих способностей учащихся.

Базовые идеи методики, их научное обоснование, пути реализации в практике обучения информатике нашли свое отражение в научных трудах С. М. Окулова и учебных пособиях. Он автор более девяноста научно-методических работ, в числе кото-



рых около двадцати учебных пособий. В 2005 г. он успешно защитил докторскую диссертацию на тему «Развитие интеллекта школьника как принцип организации синергетической среды обучения информатике», в 2007 г. ему присвоено звание профессора.

Научные интересы С. М. Окулова не ограничиваются методико-дидактической сферой. Его занимают философские проблемы образования, что выразилось в исследовании методологии образовательной информатики, выполненном по государственному контракту (2002 г.). Незаурядные способности Станислава Михайловича к анализу и оценке, к просчету вариантов и прогнозированию развития той или иной ситуации, к выстраиванию верных стратегий находят свое применение в определении перспектив развития образовательной информатики. В то же время Станислав Михайлович сохраняет неизменный интерес к «большой информатике», информатике как научной дисциплине. В частности, в 2006 г. он выполнил научное редактирование перевода книги Р. Миллера и Р. Боксера «Последовательные и параллельные алгоритмы: Общий подход».

Идеи С. М. Окулова находят свое развитие и реализацию в работах его учеников и последователей. Под его руководством защищено шесть кандидатских диссертаций, в настоящее время он работает еще с четырьмя аспирантами.

Можно говорить о том, что в Кирове сложилась научная школа в сфере теории и методики обучения информатике, а Станислав Михайлович Окулов является ее признанным главой. Его обширные научные связи и высокий авторитет в научном сообществе сделали факультет информатики Вятского государственного гуманитарного университета известным по всей России.

*В дни шестидесятилетия Станислава Михайловича хочется пожелать ему доброго здоровья, воплощения задуманного и новых неожиданных идей.*

---

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

---

---

### **ВСЕРОССИЙСКАЯ ЗАОЧНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»**

27 марта 2009 г. кафедра педагогики Вятского государственного гуманитарного университета провела Всероссийскую научно-практическую конференцию «Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы».

Работа конференции была организована в заочной форме по следующим направлениям:

- концептуальные основы подготовки специалистов в системе непрерывного образования;
- перспективы развития начального и среднего профессионального образования в современных моделях непрерывного образования;
- модернизация высшего профессионального образования в контексте Болонского соглашения;
- ресурсный потенциал дополнительного профессионального образования в системе подготовки специалистов;
- содержание и технологии непрерывного профессионального образования: интеграция теории и практики.

В конференции приняли участие 69 научных сотрудников и преподавателей, учителей и аспирантов, представлявших 16 регионов Российской Федерации. География публикаций обширна и представлена городами Н. Новгород, Сызрань, Самара, Киров, Тула, Новосибирск, Волгоград, Ставрополь, Якутск, Хабаровск, Омск, Казань, Альметьевск, Оренбург, Мурманск, Сыктывкар, Астрахань, Элиста. Кроме того, в обсуждении проблем конференции участвовали ученые Украины и Казахстана.

Участники конференции подчеркнули, что модернизация российского образования ориентирует систему образования на следующие приоритеты: формирование профессиональных компетенций будущих специалистов, повышение эффективности ресурсного потенциала каждого из компонентов системы непрерывного профессионального образования; интеграция гуманитарных и профессиональных знаний; вариативность моделей подготовки специалистов.

Инновационным направлением в работе конференции было проведение форума. Он был организован с 14 по 27 марта на официальном сайте

ВятГГУ по адресу [www.vshu.ru](http://www.vshu.ru). Организаторами были предложены вопросы для обсуждения, по каждому из которых участники могли высказать и обосновать свою позицию:

1. Какими могут быть модели подготовки специалиста в контексте Болонских принципов?

2. Что важнее в подготовке современного специалиста: научная зрелость или практическая готовность к профессиональной деятельности?

3. Какие педагогические условия необходимо создать в современном вузе для формирования у студентов готовности реализовывать профессиональные функции в рамках полученной профессии?

4. Должна ли система высшего профессионального образования предусматривать изменение траектории обучения в случае ошибочного выбора профессии?

5. В чем, на Ваш взгляд, преимущества и недостатки в методиках подготовки специалистов в отечественном и европейском профессиональном образовании?

6. Чему и как нужно учить, чтобы выпускник российского вуза был конкурентоспособен на европейском рынке труда.

За время работы форума было получено 167 ответов на вопросы, форум посетили 2988 чел.

Участники форума отмечали актуальность и своевременность обсуждения предложенных проблем. Они солидарны во мнении, что необходима интеграция в современном профессиональном образовании традиционных ценностей российской высшей школы, требований, декларируемых современным производством, и потребностей самой личности, включенной в образовательный процесс. По мнению участников форума, продуктивной может стать идея культуросообразности и культуросозидательности системы образования, позволяющая преодолеть некоторую однобокость в подготовке специалиста, задаваемую ее профессиональной специализацией; идея компетентностного подхода в контексте интеграции образования и реальной практики. В данном аспекте участниками форума рассматривались возможности коррекции содержания и использования технологий профессионального образования, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных специалистов.

10 апреля 2009 г. прошла презентация конференции, где был проведен анализ материалов форума по проблемам подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования, которая, по мнению участников кон-

ференции, является весьма значимой и требует дальнейшего осмысления и реализации в практической деятельности.

*Е. А. Ходырева,  
доктор педагогических наук,  
доцент по кафедре педагогики ВятГГУ*

#### **О РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА Д 212.041.01 в 2008 г.**

Диссертационный совет Д 212.041.01 создан при Вятском государственном гуманитарном университете приказом Высшей аттестационной комиссии от 02 марта 2001 г. № 664-в. Деятельность совета продлена приказом ВАК РФ от 24 января 2003 г. № 3003-в, от 18 марта 2005 г. № 487-в, от 18 марта 2005 г., № 487-в, от 12 января 2007 г. № 19-226 и приказом Рособрнадзора от 25 января 2008 г., № 1-135.

В 2008 г. было проведено 31 заседание. К защите принято 15 диссертаций. Все диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Из них 7 по специальности 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; 8 – по специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Кандидатские диссертации были защищены по следующим темам.

**Абдрахманова Рамиля Ябировна.** «Формирование культуры межличностного общения старшеклассников в условиях социального партнерства». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском социально-экономическом институте на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. С. Александрова. В диссертации уточнены научные подходы к трактовке сущности и содержания понятия «культура общения», определен термин «культура межличностного общения»; установлена зависимость формирования культуры межличностного общения старшеклассников от возможностей использования различных технологий, прежде всего технологии социального партнерства; определены резервы формирования культуры межличностного общения старшеклассников на основе условий, при которых процесс осуществляется наиболее эффективно. Результаты исследования могут применяться в практической работе образовательных учреждений, а также других социальных институтов, занимающихся проблемами воспитания, образования и социализации детей; в процессе подготовки социальных педагогов, социальных работников, учителей в образовательных учреждениях. Отдельные материалы могут быть

использованы в системе повышения квалификации педагогических кадров.

**Белорыбкина Елена Анатольевна.** «Подготовка учителя к формированию ключевых компетентностей школьников в системе повышения квалификации». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. В. Котряхов. В исследовании уточнена сущность понятия «компетентность» школьника; определены структура профессиональной готовности педагога и содержательные характеристики ее когнитивного, деятельностного и личностного компонентов с учетом специфики компетентностного подхода; определены методологические подходы и принципы организации процесса подготовки учителей к формированию ключевых компетентностей школьников. В диссертации разработана технология, а на ее основе – программа подготовки учителя к формированию ключевых компетентностей школьников, которая апробирована и внедрена в образовательный процесс Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, общеобразовательных учреждений Кировской области и может использоваться в практике подготовки учителей в высших, средних специальных учебных заведениях, институтах повышения квалификации. Результаты исследования могут применяться в средних и высших педагогических образовательных учреждениях.

**Ивутина Елена Петровна.** «Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Т. В. Машарова. В диссертации обоснована диагностическая компетентность как один из видов профессионально-педагогической компетентности, формирование которой основывается на актуализации внутренних и внешних ресурсов студента как субъекта образовательного процесса; определены и охарактеризованы уровни сформированности диагностической компетентности применительно к каждому ее компоненту: мотивационному, когнитивному, деятельностному; обоснована совокупность дидактических средств, адекватных этапам процесса формирования диагностической компетентности у студентов различных педагогических специальностей, которые необходимо использовать в рамках аудиторной и самостоятельной работы, педагогической практики студентов педагогических специальностей

в вузе; апробирована модель и методика формирования диагностической компетентности у будущих учителей. Результаты исследования могут применяться для формирования диагностической компетентности будущих педагогов в практике подготовки студентов педагогических специальностей вузов, а также в процессе повышения квалификации педагогов.

**Измайлова Елена Васильевна.** «Повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе лично-ориентированного обучения». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Т. В. Машарова. В диссертации обоснована и разработана технология лично-ориентированного обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе повышения их квалификации; предложена система психолого-педагогических критериев, учитывающих специфику личностных особенностей сотрудников при использовании лично-ориентированного обучения в процессе овладения содержанием конкретных учебных дисциплин на курсах повышения квалификации; установлено, что использование лично-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования сотрудников уголовно-исполнительной системы позволяет повысить эффективность обучения, что подтверждается улучшением показателей успеваемости и личностного роста обучающихся; отслежены и проанализированы изменения эмоционального состояния сотрудников, выражающиеся в снижении уровня агрессивности и тревожности обучающихся на курсах повышения квалификации. Результаты исследования могут применяться при обучении слушателей курсов повышения квалификации, при разработке учебных планов и программ для других категорий слушателей, в практике среднего и высшего профессионального образования.

**Коцарев Виталий Вячеславович.** «Формирование коммуникативной культуры военнослужащих в процессе адаптации к первому периоду службы». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском социально-экономическом институте на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. С. Александрова. В исследовании рассмотрены особенности адаптации военнослужащих первого периода службы; определены и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной культуры военнослужащих первого периода службы применительно к каждому компоненту коммуникативной культуры; дана харак-

теристика содержания компонентов структуры коммуникативной культуры военнослужащих; определены педагогические принципы формирования коммуникативной культуры военнослужащих, обеспечивающей их успешную адаптацию к первому периоду службы; апробирована модель и методика формирования коммуникативной культуры военнослужащих первого периода службы. Результаты исследования могут применяться в практике работы частей Федерального управления по безопасному хранению и уничтожению химического оружия, а также в учебно-боевой деятельности различных частей Вооруженных сил Российской Федерации.

**Крошihin Алексей Геннадьевич.** «Управление развитием профессиональной самодостаточности педагогов в условиях образовательного учреждения». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научные руководители – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО В. С. Данюшенков и доктор педагогических наук, доцент А. Б. Филатова. В диссертации обоснована сущность понятия «профессиональная самодостаточность педагога»; выявлены теоретические положения, которые позволяют обеспечить эффективное управление развитием профессиональной самодостаточности; определены показатели эффективности управления развитием профессиональной самодостаточности педагогов на основе использования внешней экспертизы и рейтинга; выявлены направления развития профессиональной самодостаточности педагогов; определены и охарактеризованы субъекты управления развитием профессиональной самодостаточности педагогов. Результаты исследования могут применяться как для решения теоретических вопросов общей педагогики, так и в практике управления образовательными учреждениями различного типа; в процессе повышения квалификации работников системы образования.

**Кузьмина Галина Юрьевна.** «Мультимедийные средства индивидуализации профессиональной подготовки педагога-психолога в вузе». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Саратовском государственном социально-экономическом университете на кафедре педагогики и психологии. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А. Н. Рыблова. В диссертации обоснована технология индивидуализации профессиональной подготовки педагога-психолога; охарактеризованы возможности комплекса мультимедийных средств, обеспечивающих индивидуализацию репродуктивной и продуктивной деятельности студентов в процессе их

профессиональной подготовки в вузе; обоснована совокупность организационно-педагогических условий и информационно-методического обеспечения индивидуализации профессиональной подготовки педагога-психолога в вузе. Результаты исследования могут применяться в практике работы учреждений высшего профессионального образования. Теоретические положения, сформулированные автором диссертации, предлагаемое информационно-методическое обеспечение могут стать основой комплекса мультимедийных средств индивидуализации профессиональной подготовки студентов.

**Митичева Татьяна Ивановна.** «Социально-педагогическая деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. О. Галицких. В диссертации выявлены педагогические условия профессиональной готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности; разработаны критерии и показатели эффективности подготовки студентов к осуществлению профессиональной социально-педагогической деятельности; проведена комплексная диагностика профессионального становления студентов на основе выделенных критериев и показателей, доказывающих эффективность и динамику их подготовки к социально-педагогической деятельности. Результаты исследования могут применяться в высших учебных заведениях в практике подготовки студентов специальности «Социальная педагогика»; в процессе повышения квалификации специалистов – социальных педагогов.

**Монастырева Татьяна Альбертовна.** «Воспитание моральных качеств младших школьников средствами народной педагогики». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском социально-экономическом институте на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. С. Александрова. В исследовании расширены представления об использовании педагогического потенциала народной педагогики для воспитания моральных качеств младших школьников; обоснован этнопедагогический подход к воспитанию моральных качеств младших школьников; доказана возможность применения модели воспитания моральных качеств младших школьников средствами народной педагогики; теоретически обоснована и экспериментально подтверждена педагогическая значимость средств народной педагогики; разработана и апробирована

на авторская программа «Народная школа» для начальной школы с учетом содержания государственных стандартов; созданы учебно-методические рекомендации по практическому применению средств народной педагогики для воспитания моральных качеств личности; разработана модель технологии воспитания моральных качеств младших школьников. Результаты исследования могут применяться в практике общеобразовательных учреждений; в процессе повышения квалификации учителей начальных классов и работников системы дополнительного образования детей; в практике педагогического просвещения родителей.

**Наговицын Роман Сергеевич.** «Становление теории и практики физической культуры как самостоятельного учебного предмета в средних общеобразовательных учебных заведениях России во второй половине XIX – начале XX в.». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Глазовском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор М. А. Захарищева. В диссертации обобщен процесс развития теории и практики физической культуры в школе во второй половине XIX – начале XX в.; уточнено содержание основных понятий: физическая культура, физическое воспитание; представлен в целостном виде исторический процесс развития теории и практики физической культуры как самостоятельного учебного предмета в школе во второй половине XIX – начале XX в. Результаты исследования могут применяться в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, в курсе истории педагогики и физической культуры.

**Окунева Светлана Александровна.** «Нравственное развитие старшеклассников в процессе диалогового взаимодействия». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Сахаров. В исследовании дано теоретическое обоснование понятия «диалоговое взаимодействие» старшеклассников, педагогов, родителей; расширено имеющееся представление о диалоговом взаимодействии как средстве, стимулирующем нравственное развитие старших школьников за счет обращения к нравственной проблематике русской и мировой литературы; уточнены критерии уровней нравственного развития старших школьников общеобразовательной школы и их готовности к диалогу; составлена и апробирована программа нравственного развития старшеклассников, в которой диалоговое взаимодействие направлено на создание ценностной среды общения учащихся, педа-

гогов, родителей; разработана и реализована программа и содержание элективного курса по литературе «Нравственность как основа жизни», ориентированного на использование воспитательного потенциала искусства слова.

**Скурихина Ольга Витальевна.** «Организационно-педагогические условия овладения студентами способами проектной деятельности». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор В. З. Юсупов. В диссертации разработана и обоснована модель создания организационно-педагогических условий овладения студентами способами проектной деятельности; разработаны модели совместной деятельности субъектов проектирования; расширены представления о принципах организации проектной работы студентов вуза; обоснованы классификационные признаки, определены существенные характеристики и рассмотрены особенности информационных, ролевых, курсовых, дипломных, организационных, социальных и профессиональных проектов, выполняемых студентами; выявлены и охарактеризованы уровни и показатели овладения способами проектной деятельности. Результаты исследования могут применяться в практике работы вуза, использоваться для внутривузовского проектирования и привлечения студентов к участию в конкурсах проектов различного уровня.

**Слесарева Галина Дмитриевна.** «Выпускная квалификационная работа как результат организации самостоятельной работы студентов в условиях реформирования высшей школы». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. О. Галицких. В диссертации обоснована системность, профессиональная направленность и единство образовательной деятельности и самостоятельной работы студентов, позволяющей на основе системно-синергетического и деятельностного подходов выполнить строго определенную процедуру итоговой государственной аттестации – подготовить и защитить выпускную квалификационную работу; определена взаимосвязь между формами самостоятельной работы и формированием соответствующих умений, необходимых для подготовки аттестационной работы; разработано и методически обосновано научно-педагогическое сопровождение подготовки специалиста на заключительном этапе обучения; определено содержание и особенности взаимодействия научного руководителя и студента

на различных этапах подготовки работы; разработана педагогическая модель подготовки и защиты выпускной квалификационной работы, программа спецкурса «Технология подготовки выпускной квалификационной работы», учебно-методическое пособие «Как подготовить и защитить выпускную квалификационную работу», методические рекомендации по применению активных форм познавательной деятельности для студентов и преподавателей. Результаты исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях разных типов.

**Сурнина Татьяна Юрьевна.** «Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности». Специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Работа выполнена в Новосибирском государственном техническом университете на кафедре оценки качества образования. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор Г. Б. Скок. В исследовании определена сущность и особенности подготовки преподавателей к реализации тьюторских технологий; охарактеризованы психолого-педагогические компетенции, ориентация на которые позволяет проектировать программы подготовки преподавателей к реализации тьюторских технологий; теоретически обоснована совокупность принципов реализации тьюторских технологий; выявлены условия подготовки преподавателей к реализации тьюторских технологий. Результаты исследования могут применяться при организации обучения тьюторов – кураторов инновационных образовательных программ, реализуемых в соответствии с принципами Болонского соглашения.

**Шилова Наталия Геннадьевна.** «Проектирование образовательной программы интегрированного учебного курса в современной гимназии». Специальность – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете на кафедре педагогики. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. О. Галицких. В диссертации определены теоретико-методологические основания проектирования образовательной программы интегрированного учебного курса в условиях современной гимназии; разработана педагогическая модель проектирования образовательной программы интегрированного учебного курса; разработаны критерии диагностики проектирования образовательной программы учебного курса; реализована модель проектирования образовательной программы интегрированного учебного курса в условиях современной гимназии; разработана и реализована программа интегрированного учебного курса «Естествознание» для старшей школы; внедрен разрабо-

танный автором учебно-методический комплект материалов по курсу «Естествознание: 10–11-е классы», которые используются в учреждениях общего образования.

*Е. Е. Рудницкая,  
Ученый секретарь  
диссертационного совета  
при ВятГГУ Д 212.041.01*

#### **О РАБОТЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА ДМ 212.041.03 в 2008 г.**

Диссертационный совет ДМ 212.041.03 утвержден при Вятском государственном гуманитарном университете приказом Рособнадзора № 2249-1443 от 02.11.2007.

В составе совета 21 человек.

Диссертационный совет принимает к защите докторские и кандидатские диссертации по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика, физика, технология и общетехнические дисциплины). Уникальность совета заключается в том, что в Волго-Вятском регионе и центральной части России (кроме г. Москвы) он является единственным методическим советом указанного профиля.

В мае 2008 г. состоялась защита **Крысовой Викторией Анатольевной** кандидатской диссертации по теме «Дифференцированное обучение в условиях информатизации технологической подготовки учащихся сельских школ», которая выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете. Соискателем определена роль информационных технологий при дифференцированном обучении и доказано, что при выполнении школьниками предметных учебных заданий с использованием современных информационных технологий осуществляется пропедевтика информационной подготовки, кроме того, осуществляется специализированная информационная подготовка при выполнении профессионально-ориентированных заданий.

В работе теоретически обоснована разработанная автором методика информатизации технологической подготовки учащихся в сельской школе. В ее основу положены следующие дидактические условия: учет исходного уровня технологических знаний и умений школьников; дифференциация учебного материала на основе выявления содержания практического задания и сложности разрабатываемого технологического объекта; вариативность способов выполнения учебных заданий на основе интеграции материальных и информационных технологий; учет имеющейся материально-технической базы и особенностей программно-методического обеспечения.

В рамках проведенного исследования соискателем выявлены особенности реализации принципа дифференциации обучения на уроках технологии в сельской школе при использовании современных информационных технологий.

Практическим результатом диссертационного исследования является разработанная на основе дифференцированного подхода система разноуровневых вариативных заданий. Ее реализация в образовательном процессе обеспечивает возможность выбора учащимися способа выполнения практического задания традиционными способами или с использованием информационных технологий, а также предусматривает возможность выбора уровня его сложности. В. А. Крысовой разработаны критерии технологической и информационной подготовки учащихся 5–7-х классов по четырем видам заданий (информационный поиск, разработка модели технического объекта и его изготовление, презентация результата работы) и методика оценки уровня их сформированности (выполнение работ по образцу, частично-поисковые и творческие работы).

В. А. Крысовой впервые дано научно-методическое обоснование педагогической целесообразности использования в сельских школах средств информационных технологий для организации дифференцированного обучения на уроках технологии; доказано, что в условиях модернизации образования сочетание предметной и информационной подготовки учащихся позволяет значительно расширить содержание школьного образования, а на уроках технологии осуществить комплексную информационную и технологическую подготовку учащихся посредством интеграции методов ручной и машинной обработки материалов с компьютерным анализом информации.

*Г. Н. Некрасова,  
председатель диссертационного совета  
при ВятГГУ ДМ 212.041.03*

#### **IV ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ И ШКОЛАХ РОССИИ»**

В дни празднования 95-летнего юбилея ВятГГУ 14–16 мая 2009 г. в университете состоялась IV Всероссийская научно-методическая конференция по проблемам российского математического образования, посвящённая 100-летию со дня рождения известного методиста-математика, профессора Ф. Ф. Нагибина (1909–1976). На конференции, организованной кафедрой высшей математики ВятГГУ, были затронуты актуальные воп-



росы качества математических знаний студентов и школьников.

Зарегистрировано более 60 участников конференции из Арзамаса, Архангельска, Владимира, Вологды, Глазова, Екатеринбургa, Кирова, Москвы, Нижнего Новгорода, Самары, Санкт-Петербурга, Сыктывкара, Тюмени, Шуи.

Открыл конференцию её председатель, ведущий кафедрой высшей математики, заслуженный работник высшей школы РФ, д-р физ.-мат. наук, профессор *Е. М. Вечтомов*.

С приветственным словом к участникам конференции обратился член Оргкомитета, проректор по научно-исследовательской работе ВятГГУ, д-р ист. наук, профессор *В. Т. Юнгблюд*. Им отмечена определяющая роль математики и математического образования в развитии интеллектуального потенциала общества. Валерий Теодорович пожелал участникам конференции успешной работы.

Заслушано 7 пленарных докладов, вызвавших большой интерес участников заседания. Развернутую характеристику научно-методической деятельности профессора *Ф. Ф. Нагибина* дал заслуженный работник ВятГГУ, профессор *Е. С. Канин*, ученик *Фёдора Фёдоровича*. Содокладчиками выступили выпускники математического отделения физико-математического факультета ВятГГУ *Е. С. Куимова* и *С. В. Тебенькова*, которые рассказали о новых архивных находках, связанных с методическим наследием Нагибина.

*Е. М. Вечтомов* сделал аналитический доклад о причинах и возможных последствиях заметного падения уровня высшего профессионального образования в России. В его выступлении говорилось о кризисе математического образования, необходимости срочных мер по его преодолению.

Дидактические и методические аспекты принципа цикличности раскрыл в своём докладе член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор кафедры дидактики физики и математики ВятГГУ *Ю. А. Сауров*. Им было показано проявление принципа цикличности в методике обучения физике.

Заслуженный учитель РФ, д-р пед. наук, профессор *О. Б. Епишева* (Тюмень) выступила с докладом «Возможности математики в формировании профессиональной компетентности специалиста». Ею раскрыто общее понятие компетентности специалиста, показана роль математики в подготовке будущего профессионала.

Сторонник онтогенетического подхода в дидактике канд. физ.-мат. наук, профессор *С. Р. Коголовский* (Шуя) рассказал о механизмах синтеза в учебной математической деятельности как в школе, так и в вузе.

Канд. физ.-мат. наук, доцент *Г. А. Клековкин* (Самара) проанализировал этапы и особенности

развития теории и методики обучения математике как самостоятельной целостной научно-методической системы.

Наконец, канд. пед. наук, доцент кафедры дидактики физики и математики ВятГГУ *О. В. Коршунова* обосновала методическую систему, основанную на единстве принципов интеграции и дифференциации в обучении физики.

На конференции работали три секции: вузовской методики, школьной методики, математических исследований. Наиболее представительной получилась секция математических исследований, которой руководил д-р физ.-мат. наук, профессор Санкт-Петербургского университета *В. В. Жук*. На ней было сделано 10 докладов. Сам *В. В. Жук* рассказал о жизни и деятельности своего учителя – известного математика, специалиста по математическому анализу, яркого представителя ленинградской математической школы, д-ра физ.-мат. наук, профессора *Исидора Павловича Натансона* (1906–1964). Д-р физ.-мат. наук, профессор *С. Н. Алексеенко* (Арзамас) сделал доклад на тему «Математическое моделирование волн в слабодиссипативных диффузионных структурах». Канд. физ.-мат. наук, профессор *А. Г. Порошкин* (Сыктывкар) доложил о свойствах типа непрерывности в теории меры. Канд. физ.-мат. наук, доцент *Е. А. Перминов* (Екатеринбург) выступил с обзором применений абстрактных алгебраических структур в различных областях математики. Канд. физ.-мат. наук, доцент *Е. М. Елисеев* (Арзамас) увлекательно рассказал об особенностях применения современных компьютерных программ к анализу шахматных позиций. Профессор *Е. М. Вечтомов* и его аспиранты *В. В. Сидоров* и *Д. В. Чуряков* изложили результаты исследований подалгебр и конгруэнций полуколец непрерывных функций. Аспирант *В. А. Ярошевич* (Москва) привёл новые сведения о делимости матриц с коэффициентами из дистрибутивных решеток. Заслуженный работник высшей школы РФ, канд. физ.-мат. наук, доцент *В. А. Попов* (Сыктывкар) проанализировал понятие преднепрерывности функции в точке и применил его к обобщению теорем Лагранжа и Коши о свойствах средних.

Секцию вузовской методики вела канд. пед. наук, доцент *И. А. Мирошниченко* (Глазов), выступившая с докладом «Рейтинговая система как комплексная оценка качества учебной деятельности студентов». Всего на этой секции состоялось 12 докладов. Доклады о преподавании различных разделов математики в вузе сделали кировские преподаватели канд. физ.-мат. наук, доценты *В. И. Варанкина*, *В. М. Караулов* и *Д. В. Широков*, канд. пед. наук *А. И. Глушкова* и *Л. Н. Чиркова*, *Л. В. Тимшина*. По темам своих диссертационных исследований выступили аспиранты

ВятГГУ *Е. С. Ошуева*, *А. Н. Соколова* и *С. И. Торопова*. Канд. пед. наук, доцент *Р. Я. Касимов* (Глазов) доложил о деятельности одного из создателей вузовской дидактики, бывшего профессора МГПИ имени В. И. Ленина *С. И. Архангельского*, столетие со дня рождения которого отмечают в этом году его ученики. Краевед *А. Л. Рашковский* (Киров) выступил с интересным докладом познавательного характера «История образовательных начинаний в Вятской губернии».

Секцию школьной методики возглавляла профессор *О. Б. Епишева*. Было заслушано 8 докладов. В работе секции приняли участие профессора *Е. С. Канин* и *С. Р. Козаловский*. Выступили канд. пед. наук *Е. И. Антонова* (Владимир), *Т. Ю. Ерёмёнова* (Владимир), *М. В. Крутихина* (Киров) и *С. Ф. Митенёва* (Вологда), аспиранты ВятГГУ *И. Л. Атепалихина* и *О. В. Симонова*, учительница *Г. Н. Косарева* и учащаяся гимназии № 3 г. Архангельска *Н. С. Буянова*. Они говорили об организации проектной деятельности с учителями и школьниками, о методах контроля математических знаний учащихся, о прикладной направленности в обучении элементарной математике, о формировании зачатков компетентности и развитии межпредметных связей, о краеведческой работе по математике.

В рамках проведения конференции 15 мая состоялось 13-е заседание Совета Учебно-методического объединения по математике педвузов Волго-Вятского региона со следующей повесткой дня. 1. Качество математических знаний студентов разных специальностей. 2. Оценка и анализ тестов по математике в вузе и школе. 3. О триместровой форме обучения. 4. Модульное обучение математике: плюсы и минусы. 5. Приём новых членов УМО. 6. Присвоение учебным пособиям грифа УМО.

Начал заседание председатель Совета УМО профессор *Е. М. Вечтомов* с информации о предыдущих заседаниях. Он сообщил об итогах первого дня работы конференции. По вопросу качества математического образования выступили профессор *С. Н. Алексеенко*, *Е. М. Вечтомов*, *О. Б. Епишева*, *В. В. Жук*, *А. Г. Порошкин*, доценты *И. В. Владыкина* (Глазов), *Е. М. Елисеев*, *Г. А. Клековкин*, *Е. А. Перминов*, *В. А. Попов*, *А. С. Сперанская* (Н. Новгород).

В обсуждении вопроса о тестах по математике приняли участие все участники заседания. Тестовая практика постепенно входит в учебную жизнь. И здесь важно не терять чувства меры. Необходимость тестирования в сложившихся условиях не вызывает сомнений. Но тестовые

задания по математике должны быть корректными и разнообразными по содержанию, сложности заданий и форме ответов. Все сошлись во мнении, что тестирование не должно заменять общения с преподавателем и не может быть основной формой контроля математических знаний студентов и школьников.

О триместровой форме обучения на математическом факультете Сыктывкарского госуниверситета рассказал профессор *А. Г. Порошкин*. Об опыте такой работы пока говорить рано, но с нового учебного года на новую форму обучения переходят ещё два факультета Сыктывкарского университета.

С докладом о модульном обучении математике в вузе выступила старший преподаватель кафедры высшей математики ВятГГУ *Л. В. Ончукова*. Она отметила, что небольшие семестровые математические курсы целесообразно переводить на модули. И, как добавила доцент *В. И. Варанкина*, экзамен или зачёт по ним можно провести сразу, начав с тестового испытания.

В состав Совета УМО приняты новые члены: д-р пед. наук, профессор *О. Б. Епишева* (Тюменский государственный нефтегазовый университет); д-р физ.-мат. наук, профессор *В. В. Жук* (Санкт-Петербургский госуниверситет); канд. физ.-мат. наук, профессор *С. Р. Козаловский* (Шуйский госпедуниверситет); канд. физ.-мат. наук, доцент *Е. А. Перминов* (Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург).

Гриф УМО по математике педвузов Волго-Вятского региона присвоен следующим учебным пособиям: *Козаловский С.Р.* «Поиски метода и методы поиска (онтогенетический подход к обучению математике). В 2 частях»; *Пчелин А. В., Широков А. В.* «Математический анализ. Ряды»; *Рахманкулов Р. Г., Сперанская А. С.* «Элементарная теория вероятностей»; *Сотникова О. А., Рабкин С. В.* «Математические модели в экономике»; *Федорова С. В.* «Сборник задач по алгебре. Часть 2».

Очередные заседания Совета УМО намечено провести в Глазовском госпединституте имени В. Г. Короленко (декабрь 2009 г.) и Арзамасском госпединституте имени А. П. Гайдара (апрель 2010 г.).

*Е. М. Вечтомов,*  
доктор физико-математических наук,  
профессор, зав. кафедрой  
высшей математики ВятГГУ;  
*В. И. Варанкина,*  
кандидат физико-математических наук,  
доцент по кафедре высшей математики ВятГГУ



**Вестник**  
**Вятского государственного гуманитарного университета**  
**Научный журнал № 2(1)**

Подписано в печать 25.05.2009 г.  
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мysl.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 1000. Заказ № 1216.

Издательский центр ВятГУ  
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111  
(8332) 673-674