

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 2(1)

Киров
2010

ББК 74.58я5
В38

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

<i>Ненашев М. И.</i> Идеи социальной феноменологии Альфреда Шюца	6
<i>Соловьёва И. А.</i> Проблемы отечественной науки: современный взгляд	11
<i>Зайченко М. А.</i> Сущностные характеристики категории Dasein как «места» раскрытия бытия звука	17
<i>Ляпунов Д. Ю.</i> Типы познания и виды языка	22

ИСТОРИЯ

<i>Воробьёва Т. А.</i> Советско-японский пакт о нейтралитете 1941 г. в современной отечественной историографии	25
<i>Ильин Д. В.</i> Политическая борьба в Конгрессе США вокруг проекта международной организации безопасности (апрель – октябрь 1944 г.)	39
<i>Смольняк И. В.</i> Проблема вступления Турции во Вторую мировую войну в дипломатии США и Великобритании (1942–1943 гг.)	44
<i>Самоделкин П. А.</i> Польша как субъект международных отношений в 1939–1945 гг.	53

ПРАВО

<i>Коновалова А. Б.</i> К вопросу о цели доказывания в уголовном судопроизводстве	61
<i>Редикольцева Е. Н.</i> Актуальные проблемы правового регулирования рабочего времени	64
<i>Коротких Е. В.</i> Ретроспективный анализ отечественного законодательства о трансплантации органов и тканей человека	68

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Колесникова О. И.</i> Статистические методы в исследовании речевой деятельности (об опыте работы с лингвостатистикой)	72
<i>Фоминых Т. Н.</i> Власть судьбы в «Анахронистических рассказах» Б. А. Грифцова	79
<i>Лицарева К. С.</i> «Эстетические варианты» и «версия человека» в творчестве поэтов военного поколения	83
<i>Полякова О. А.</i> Театральность как феномен российской действительности первой половины XIX века в восприятии французских писателей	89
<i>Игнатов И. А.</i> Личность: история развития семантики слова	92

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Костина А. В.</i> Массовая культура как механизм социальной стабилизации	98
<i>Поспелова Н. И.</i> Время культурологии	102
<i>Тарасова Е. А.</i> Роль генеалогической традиции в развитии усадебной культуры	108

ПЕДАГОГИКА

<i>Вечтомов Е. М.</i> Изучение порядковой структуры	111
<i>Помелов В. Б.</i> Рудольф Штейнер и его Вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения)	120
<i>Сорокина Т. М.</i> Развитие профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы в условиях многопредметной вузовской кафедры	127
<i>Вахрушева А. Н.</i> К проблеме контроля и оценки профессиональных знаний, умений и навыков будущих педагогов	130
<i>Стрельникова И. В.</i> Психолого-педагогические особенности воспитания трудных подростков средствами физической культуры	137

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Войнова Е. Ю.</i> Направления психологической коррекции в системе профилактики психосоматических нарушений здоровья у старших дошкольников	142
<i>Момотова Ю. Г.</i> Совместная продуктивная творческая деятельность как интеграция психологических условий развития языковой личности	146

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Татарина М. Н.</i> Всероссийская студенческая научно-практическая конференция на факультете лингвистики	151
<i>Мосунова Л. А.</i> Конференция «Актуальные проблемы издательского дела и редактирования»	152
<i>Машковцев А. А.</i> Научно-практическая конференция «65 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.»	154
Сведения об авторах	155
Information about authors	157

CONTENTS

- Nenashev M. I.* Ideas of social phenomenology of Alfred Shuts
Solovyova I. A. The problems of the Russian science: the modern view opinion
Zaychenko M. A. Essential characteristics of the Dasein category as a “place” of sound entity revelation
Lyapunov D. Yu. Types of cognition and forms of language
Vorobjova T. A. Soviet-Japanese pact about a neutrality 1941 in a modern domestic historiography
Ilyin D. V. Political struggle in U.S. Congress about the draft of international security organisation (April – October 1944)
Smolnyak I. V. The problem on the entrance of Turkey into the Second World War in diplomacy of the USA and the Great Britain (1942–1943)
Samodelkin P. A. Poland as an international entity in 1939–1945
Konovalova A. V. Revisited to the goal of proving in criminal procedure
Redikultseva E. N. Topical issues of legal regulation of working time
Korotkich E.V. Retrospective analysis of Russia’s legislation on transplantation of human organs and tissues
Kolesnikova O. I. Statistical methods in the speech activity research (about the experience of work with the linguistic statistics)
Fominich T. N. Power of the destiny in «Anachronistic stories» by B.A.Grifitsov
Litsareva K. S. “Aesthetical variations” and “human version” in the works of war generation poets
Polyakova O. A. Theatricality as a Phenomenon of Russian Reality of the First Half of the XIX Century as Perceived by French Writers
Ignatov I. A. Personality: History of the Development of the Word Semantics
Kostina A. V. Mass culture as the mechanism of social stabilization
Pospelova N. I. Time of Cultural Studies
Tarasova E. A. The role of the genealogical tradition in the development of estate culture
Vechtomov E. M. Study of order structure
Pomelov V. B. Rudolf Steiner and his Waldorf Pedagogics
Sorokina T. M. Prospective elementary teachers professional competence development in conditions of a multi-subject university department
Vabrusheva L. N. To the problem of control and estimation of professional knowledge, skills and habits of the students of Pedagogical Faculty
Strelnikova I. V. Psycho-Pedagogical peculiarities of problem teenagers’ education by means of physical culture
Voinova E. Yu. Psychological correction course in the system of elder preschool child psychosomatic disorders prevention
Momotova Yu. G. Joint efficient creative work as an integration of psychological conditions in the language personality development
Tatarinova M. N. National Undergraduates Conference on Foreign Language Teaching and Linguistics
Mosunova L. A. Conference “Actual problems in the publishing trade and redaction”
Mashkovtsev A. A. Science-practical conference “65th anniversary of the Second World War victory”

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 141.1

М. И. Ненашев

ИДЕИ СОЦИАЛЬНОЙ ФЕНОМЕНОЛОГИИ АЛЬФРЕДА ШЮЦА

В статье рассматриваются идеи основателя социальной феноменологии Альфреда Шюца. Речь идет о допущениях, позволяющих осуществлять коммуникацию между людьми, о природе знаков и символов, о множественных реальностях и мире повседневности как верховной реальности.

In clause ideas of the founder of social phenomenology Alfred Shuts are considered. It is a question about assumptions, allowing to carry out the communications between people, about the nature of signs and symbols, about plural realities and the world of daily occurrence as Supreme reality.

Ключевые слова: коммуникация, релевантность, аппрезентация, мир повседневности.

Keywords: the communications, relevance, appresentation, the world of daily occurrence.

Альфред Шюц (1899–1959), австрийский, затем американский философ и социолог. Первую половину жизни Шюц провел в Вене, служа в банке и в свободное время занимаясь философией. После вхождения Австрии в «третий рейх» он эмигрирует в США, где становится профессором социологии и социальной психологии Новой школы социальных исследований в Нью-Йорке.

Альфред Шюц, с одной стороны, опирается на идеи Макса Вебера о социальном действии, но стремится их доработать и уточнить. С другой стороны, он опирается на феноменологическую философию Эдмунта Гуссерля. Можно обнаружить в работах Шюца также присутствие идей интуиционизма (А. Бергсон), американского прагматизма (У. Джемс), символического интеракционизма (Дж. Мид) и других современных ему философских и социологических течений.

Шюц решил выполнить задачу, которую поставил Гуссерль в последних работах: преодолеть разрыв между научными абстракциями и тем повседневным миром, в котором реально живут люди и который сам Гуссерль назвал жизненным

миром. Необходимо показать, что даже самые абстрактные понятия науки вырастают в конечном счете из этого жизненного мира, или иначе – непосредственно переживаемого опыта. Этот разрыв, по Гуссерлю, является причиной кризиса европейских наук.

Наука пытается понять мир «сам по себе» и добилась огромных успехов на пути построения схем и моделей, объясняющих этот мир сам по себе. Но из этих моделей и схем выпал человек с его поиском смысла, счастья, с его надеждами и ожиданиями. Наука может преобразовать весь мир, но не сможет сделать счастливыми вот этого мужчину и вот эту женщину.

Если мы возьмем реальность, в которой живут миллионы людей, то в этой реальности на небе сверкает радуга, солнце встает на востоке вот из-за этого леса, а садится на западе вот за этой речкой. Люди испытывают чувства любви и ненависти, симпатии или безразличия, а когда они крутят в руках авторучку, им не приходит в голову, что она есть совокупность атомов. Им не приходит в голову в реальной жизни исходить из того, что солнце есть на самом деле плазменный шар, в котором происходит термоядерный синтез, и что радуга находится в головах, а не вне их, а чувство любви есть действие гормонов, а подросток, которого они утром собирают в школу, есть разновидность млекопитающего.

Итак, Гуссерль в своих последних работах завещал навести мост между научными абстракциями и тем жизненным миром, в котором живут люди. Но у Гуссерля речь шла о мосте между естественнонаучными понятиями и жизненным миром.

Альфред Шюц начал искать в жизненном мире основу для образования социальных структур (государство, классы, учреждения), которые считались существующими объективно и независимо от сознания людей. Он стремился разобраться, как происходит становление этих квазиреальностей в ходе процессов, протекающих в жизненном мире, то есть в ходе повседневных человеческих взаимодействий.

Мы остановимся на следующих темах социальной феноменологии Альфреда Шюца. Это – тезис о взаимности перспектив как основе социализации, природа знаков и символов и положение о множественных реальностях.

* * *

Тезис взаимности перспектив как основа социализации. Фактом является то, что люди во взаимодействии между собой понимают друг друга. Но чтобы это понимание осуществлялось, они должны соблюдать ряд условностей. Главная из них состоит в том, что человек в повседневной жизни бессознательно исходит из того, что его партнеры по взаимодействию видят и воспринимают мир в сущности таким же, как он сам. Шюц назвал это допущение тезисом взаимности перспектив. Он состоит в том, что место мыслительных объектов личного опыта моего и Другого заступают типизирующие конструкции. Это замещение является необходимой предпосылкой мира общих объектов, а вместе с тем и коммуникации.

Шюц приводит пример: «Мы оба видим “одну и ту же” парящую птицу, несмотря на различие нашего пространственного положения, пола, возраста и несмотря на то, что ты хочешь эту птицу подстрелить, а я просто люблю ее полетом» [1].

Каким образом происходит возможность видеть одно и то же, несмотря на реальные различия между мной и другим? Эти различия обыденное мышление преодолевает с помощью двух фундаментальных идеализаций.

Первая идеализация состоит во взаимозаменяемости точек зрения: «Я считаю само собой разумеющимся – и полагаю, что другой делает то же самое, – что если нас поменять местами, так, чтобы его «здесь» стало моим, я буду на том же расстоянии от предметов и увижу их в той же системе типизаций, что и он; более того, в моей досягаемости будут те же предметы, что и в его (обратное также верно)» (с. 15).

В то же время мы, конечно, осознаем факт индивидуальных различий в восприятии мира, эти различия связаны с уникальностью наших биографий, особенностями воспитания и образования, спецификой социального статуса и других характеристик каждого из нас.

Приведем шуточный пример. Допустим, некий Петров поменялся местами в пространстве с Николаевым. И теперь Николаев стоит на перекрестке и ждет, когда загорится зеленый свет. А Петров сидит в Мерседесе рядом с личным водителем и смотрит на мир через затененные стекла. Будет ли Петров видеть из Мерседеса то же самое, что из него видел минуту назад Николаев? И будет ли Николаев видеть, стоя на перекрестке, перед собой то же самое, что и Петров минуту назад? Очевидно, что нет. И, однако, если осуществится факт общения между ними, т. е. оба найдут, о чем поговорить, значит необходимо признать, что каждый будет видеть перед собой то же самое, что и другой минуту назад.

Вторая идеализация состоит в допущении ответственности систем релевантностей [2]: «Пока нет свидетельств обратному, я считаю само собой разумеющимся – и полагаю, что и другой тоже, – что различие перспектив, проистекающее из уникальности наших биографических ситуаций, нерелевантно наличным целям каждого из нас и что “мы” предполагаем, что каждый из нас отбрасывает и интерпретирует реально или потенциально общие нам объекты и их свойства одинаковым образом или, по меньшей мере, в “эмпирически идентичной” манере, достаточной для всех практических целей» (с. 15).

Очевидно, что фактически дело обстоит снова иначе. Вернемся к Петрову и Николаеву. Ясно, что в одних и тех же обстоятельствах тот и другой увидят разные возможности, например, для зарабатывания денег. Падение курса евро для Петрова, который все свои деньги вложил в их покупку, будет означать, что он стал еще беднее. А для Николаева откроется возможность заработать несколько миллионов. И даже не потому, что один богат, а другой нет. Сама жизненная установка – из всего делать деньги, – которая сформировалась у одного и отсутствует у другого в силу уникальности биографий, характера, приоритетов, обернется существенным различием в возможности в тех же самых условиях добиться одного и того же.

И, тем не менее, если Петров и Николаев вступят в коммуникацию, факт уникальности обеих биографий перестанет быть существенным.

Итак, постулат о взаимозаменяемости перспектив состоит в том, что в повседневной жизни мы ведем себя так, как будто от перемены наших мест характеристики мира не изменятся. Мы осознаем, что смотрим по-разному на мир и что наши жизненные планы могут противоречить один другому. Но в то же время наше взаимодействие, например заключение торговой сделки или диалог на экзамене, удастся без труда. Значит, мы автоматически все же исходим из допущения, что эти различия не имеют значения для решения задач повседневного взаимодействия.

Шюц пишет: «Очевидно, обе идеализации, т. е. взаимозаменяемости точек зрения и соответствия систем релевантностей... являются типизирующими конструктами, замещающими почерпнутые из личного опыта мои и другого объекты мышления. Оперирова этими конструктами обыденного мышления, можно предположить, что тот сектор мира, который я рассматриваю как неоспоримую данность, является таким же и для вас, моего индивидуального другого, более того, он является таковым для “Нас”. Но это “Мы” включает не только меня и вас, но... любого, чья система релевантностей существенно (или в достаточной степени) соответствует моей и вашей» (с. 15).

Таким образом, чтобы быть успешным, любой коммуникативный процесс должен заключать в себе совокупность готовых абстракций или стандартизаций. Типизация и есть та форма абстракции, которая приводит к более или менее стандартизированной, хотя и более или менее расплывчатой, концептуализации обыденного мышления и к неизбежной двусмысленности слов обыденного языка. И все потому, что наш опыт с самого начала организуется как подведение под определенные типы.

Пример Шюца: «Маленький ребенок, изучающий родной язык, уже с малых лет способен опознавать животное как собаку, птицу или рыбу, тот или иной элемент своего окружения – как камень, дерево или гору, предмет мебелировки – как стол или стул. Однако стоит взглянуть в словарь, как оказывается, что эти термины труднее всего определимы в обыденном языке» (с. 493).

Но это значит, что мы рассматриваем партнеров по взаимодействию не как индивидуальностей с их уникальными свойствами и качествами, но как мыслительные конструкты, как типы.

Шюц пишет, что лишь небольшая часть нашего знания о мире рождается в личном опыте. Большая его часть передана мне моими друзьями, родителями, учителями, т. е. имеет социальное происхождение. Меня научили тому, как должны создаваться типические конструкты в соответствии с системой релевантностей, общепринятой в моей социальной группе. Они касаются жизненного стиля, способов контактировать с окружением, предписания, как использовать типизированные средства для достижения типичных целей в типичных ситуациях.

Это – типизирующие средства, с помощью которых социальное по происхождению знание передается в словарь и синтаксис обыденного языка. Естественный язык изначально является языком имен вещей и событий, а любому имени присущи типизация и обобщение, относящиеся к превалирующей в данной лингвистической группе системе релевантностей. Донаучный естественный язык выступает сокровищницей готовых типов и характеристик, имеющих социальное происхождение и открытый горизонт неисследованного содержания.

Итак, мы абстрагируемся от того, что перед нами личности с бесконечно разнообразными свойствами, судьбами и т. п. Наша повседневная жизнь состоит из встреч не с живыми людьми, но с типами, потому что у живых людей есть проблемы, боли, обиды, любовь и т. д., но в большинстве повседневного общения все это нас не интересует.

Например, я вижу перед собой не уникальную личность, но «продавца», или «соискателя, сдающего экзамен по кандидатскому минимуму» и

«профессора», а вот это просто женщина, а вот это милиционер. Вернемся снова к Петрову и Николаеву. Ясно, что они смогут общаться, если тоже предстанут друг перед другом в качестве типических конструктов: например, пешехода и предпринимателя, или в качестве отцов взрослых дочерей, или любителей чешского пива, и т. п.

Таким образом, постулаты о взаимозаменяемости перспектив есть способы *типизации* явлений и объектов, принадлежащих к общей для индивидов среде. В силу этих постулатов объекты взаимодействия лишаются уникальных черт и приобретают черты универсальности и безличности, а это и значит – черты социальности. Итак, в основе социальности лежит типизация людьми друг друга, подмена друг друга абстракциями.

* * *

О природе символа. Альфред Шюц строит феноменологическую теорию знаков и символов. И здесь он отталкивается от особенностей сознания индивида. Эта теория излагается в его работе «Символ, реальность и общество».

Сначала он говорит, что в литературе нет ясности относительно природы знака и символа. Термином «знак» обозначают нимб вокруг луны, указывающий на дождь, отпечаток лапы животного, звонок в дверь, светофор, знаки в нотной грамоте, жесты одобрения и т. д. Также символы приравнивают к именам, но, с другой стороны, льва называют символом мужества, флаг – символом нации, букву О – символом кислорода, а роман «Моби Дик» – символом человеческого существования.

В литературе спорят, является ли обратимой связь между знаком и означаемым. Например, гром может быть знаком сверкнувшей молнии, но и молния может рассматриваться как знак того, что вот сейчас прогремит гром.

По Аристотелю, звукосочетание есть знак представлений в нашей душе, а письмо есть знак звукосочетаний, но не наоборот.

Однако при всех пониманиях знака и символа есть общая черта. Она состоит в том, что мы имеем некоторый объект, факт или событие, которые относятся к чему-то отличному от них самих. Например, дым как определенное физическое явление может быть рассмотрен сам по себе, можно говорить о химическом процессе с определенными свойствами и т. д. Но если мы рассматриваем этот же дым как знак огня, то мы тогда берем этот дым как проявление иного, нежели он сам, а именно – проявление огня.

У членов африканского племени есть тест на глупость. Когда дураку показывают на луну, он начинает разглядывать палец. То есть он видит всего лишь палец, а не указание на то, что пальцем не является. Он не чувствует, что имеет дело со знаком.

Таким образом, речь идет о некотором отношении двух разных, не совпадающих явлений. Мы, говорит Шюц, спариваем два разных предмета, объединяя их в определенном отношении. Спрашивается, как возникает это спаривание? Лучше, пожалуй, сказать – соединение.

И здесь Шюц обращается к Гуссерлю. Напомним, Эдмунд Гуссерль является основателем направления феноменологии, а Шюц строит социальную феноменологию, то есть объяснение социальной жизни на основе феноменологии.

Гуссерль в своих поздних работах описывает феномен образования пар, который, по его мнению, является общим свойством нашего сознания.

Сознание работает таким образом, что два или более феномена интуитивно даются в единстве, независимо от того, направлено на эти феномены наше внимание или нет. То есть речь идет об определенном автоматизме сознания.

Пример Гуссерля. Допустим, мы рассматриваем некую вещь. Реально мы можем воспринять нашим зрением лишь переднюю, обращенную к нам сторону объекта. Но это восприятие передней стороны включает в себя также и мысленное восприятие другой, задней стороны, происходит примысливание того, что мы могли бы воспринять, если бы мы обошли объект и увидели бы его с задней стороны. Это примысливание, или домысливание, основано на опыте прошлых восприятий. Вполне возможно, что то, что мы увидели бы, не совпало с тем, что мы ожидаем увидеть. Но в любом случае мы предполагаем, что другая его сторона будет какой-то формы, какого-то цвета, из какого-то материала.

Таким образом, по Гуссерлю, передняя сторона объекта, которая дана нам в непосредственном восприятии, присоединяет, аппрезентирует, пишет Гуссерль, невидимую заднюю сторону. Аппрезентирующий член, присутствующий в восприятии, соединяется в пару с аппрезентируемым членом.

Возможны разнообразные случаи аппрезентации. К актуальному восприятию может присоединиться в качестве аппрезентируемого члена воспоминание или фантазия. Например, то, что мы видим, может разбудить затаенные в глубине воспоминания, которые начинают подниматься на поверхность, независимо от того, хотим мы этого или нет. Во всех случаях объект, факт или событие переживаются не сами по себе, а как стоящие вместо другого объекта, который непосредственно нам не дан.

Опираясь на это учение Гуссерля об аппрезентации, или работы сознания по образованию пар, Шюц строит теорию знаков. Он различает метки, индикации, знаки и символы.

Он начинает с положения единичного индивида в мире, причем на первых порах отвлекается от существования других людей и общества. В этой ситуации индивид воспринимает мир, организованный в пространстве и во времени вокруг самого индивида как центра. Я иду по улице, и передо мной расступаются окружающие предметы. Фрагменты окружающего мира как бы прокручиваются перед собой. Вот на меня надвигается здание моего вуза, а теперь надвигается супермаркет. Или как в стихах: Вот моя деревня, вот мой дом родной...

В этом мире индивид отмечает некоторые объекты, как средства ориентации среди вещей, эти объекты выступают для него как *метки*. Например, сломанная ветка дерева указывает на тропу к колодцу, закладка на странице отмечает место, на которой прервано чтение, карандашные пометки на полях книги напоминают те мысли, которые связаны с соответствующими строчками.

Важно, что сломанная ветка есть нечто большее, чем она сама, эта сломанная ветка аппрезентативно соединилась в пару со своим значением – путь к колодцу.

Переход к *индикациям*. Некоторые факты и события известны мне как связанные друг с другом более или менее типичным образом. И я ожидаю, что любое будущее повторение события типа *A* связано определенным образом с событием типа *B*. То есть я могу воспринимать событие *A* как выступающее не само по себе, но означающее что-то иное, именно прошлое, или теперешнее, или будущее событие *B*. Событие *B* я не могу в данный момент реально воспринять, но соединенное с ним в пару событие *A* является основой для предположения, что событие *B* существует, даже не будучи воспринятым. Сама связь между *A* и *B* для меня остается непрозрачной, может быть неизвестной, но есть уверенность, что такая связь есть. Такое отношение Шюц называет индикацией. Примеры: нимб вокруг Луны, указывающий на то, что вот-вот начнется дождь, дым, указывающий на огонь, положение стрелки, указывающей уровень бензина в топливном баке. Здесь налицо повторяющаяся типичная связь.

Знаки. Здесь Шюц вводит других живых существ, или общество. Другой человек мне дан как материальный, телесный объект. То есть другой человек выступает передо мной как некая, определенным образом движущаяся телесность. Его психическая жизнь, внутренний мир не открыты мне непосредственно, они не представлены, но снова опять-таки аппрезентируются. Например, определенное движение руки воспринимается не само по себе, а в качестве жеста, т. е. телесного движения, имеющего смысл. Звук вос-

принимается не сам по себе как физиологический акт, а как показатель внутреннего состояния скуки. В этом типе аппрезентации дана основа разных знаковых систем и в конечном счете – языка.

Таким образом, тело другого, его физические движения воспринимаются как выражающие внутренний мир другого Я. Эта же ситуация воспроизводится и с тем, что называют культурными объектами. Манера одеваться аппрезентирует характер личности. Книга есть материальный объект. Но при ее чтении мы направляем внимание не на типографские знаки, а на значение того, что в ней написано. Вижу типографские знаки, а передо мной Наташа Ростова на балу с впервые оголенными плечиками.

В акте аппрезентации мы примысливаем или домысливаем тот смысл, который соответствует материальным объектам. Такие объекты и есть то, что называется знаками.

И наконец, *символы*. В случае символов речь идет об аппрезентативном связывании объектов моего повседневного мира с такими объектами, которые по определению находятся или мыслятся как находящиеся за пределами этого повседневного мира, за чертой моего даже возможного восприятия. Речь идет о том, что в принципе не может находиться в пределах моего восприятия, действия и понимания. Я могу это обозначать как лишь мыслимое, но совершенно непредставимое наглядно, как то, что в принципе не может находиться передо мной. Это – природа в целом, общество в целом, мое Я по ту сторону потока моего сознания и всего того, что я могу помыслить и представить.

Поэтому символы нельзя определить и представить иначе, чем через другие символы.

Шюц приводит примеры китайской символики неба и земли, которые представлены через верх и низ человеческого тела, через голову и ступни. То есть в качестве символа берутся предметы или объекты повседневного мира – человеческая голова, ступни ног, но они соотносятся с тем, что нельзя представить в виде конкретной вещи из этого же мира – небо и земля как таковые. Или используются мужское и женское начала как символы неба и земли. Но сами мужское и женское начала, ступни ног и голова представляются тоже символически, это не ступня вот этого конкретного индивида.

Символы выступают как способы упорядочивания и освоения мира, который находится по ту сторону мира повседневности, но влияет на этот мир повседневности, в котором находятся люди. В результате через символы мир в целом, индивид и общество образуют единство.

* * *

О множественных реальностях. Повседневность как верховная реальность. Здесь Альфред Шюц опирается на учение Эдмунда Гуссерля о различных регионах бытия и на теорию множественных подмиров Уильяма Джемса, представителя американского прагматизма.

Можно говорить о существовании различных типов реальностей, каждый из которых обладает самостоятельным способом существования. Во-первых, это – мир чувственных, или физических, вещей в пространстве и во времени, во-вторых, мир науки, затем мир математических отношений: треугольников, окружностей, интегралов и т. д., мир мифа и мир религии, миры индивидуальных мнений, мир умопомешательства и мир сновидений, игровой мир. Каждый мир, пока на него направлено внимание, по-своему реален. Реально все, что связано с нашей эмоциональной и деятельной жизнью, или иначе: реально все, что возбуждает наш интерес.

В каждом из этих миров переживания согласованы и совместимы друг с другом, они характеризуются различной степенью напряженности сознания – от бодрствования в реальности повседневной жизни до сна в мире сновидений, а также характеризуются особым ритмом времени.

Но есть верховная реальность, ею является мир повседневной жизни. Для нее характерны четыре признака:

1. Мы всегда, даже когда спим и фантазируем, в ней участвуем посредством наших тел, которые сами по себе есть вещи внешнего мира.

2. Внешние объекты ограничивают наши возможности свободного действия и требуют усилий по преодолению их сопротивления.

3. В эту реальность мы можем встроиться нашей телесной активностью и поэтому можем ее изменять и преобразовывать.

4. В этой реальности мы можем вступать в общение с другими индивидами.

Мир повседневной жизни принимается нами как естественная данность, и мы переходим в другие области реальности через шок, т. е. по принципу «Или – или».

В течение дня можно пройти через несколько шоковых переживаний. Например, в нас происходит как бы переключение, когда в театре поднимается занавес и мы оказываемся в мире Ромео и Джульетты. Только что вдыхали запах клея и видели фанеру декораций, и вдруг все другое. Нельзя видеть одновременно фанеру декораций и слышать голос Джульетты. Или – или.

Приступив к рисованию, мы ограничиваем наше поле зрения тем, что находится внутри рамки, тем самым переходя в изобразительный мир. При засыпании мы совершаем прыжок в мир сно-

видений. Шоком является погружение в религиозный опыт или решение ученого заменить участие в мирских делах беспристрастной созерцательной установкой.

Переход из одной реальности в другую происходит скачком, без промежуточных состояний. То, что совместимо в одной области значения, не будет совместимо в другой области значения. С точки зрения одной реальности все переживания, связанные с другой реальностью, будут казаться фиктивными, и наоборот.

Например, научная теория есть реальность, достоверность символов которой – уравнений и закономерностей – не зависит от соответствия или несоответствия с реалиями повседневной жизни. Также символы поэзии бессмысленно определять через соответствие объектам мира повседневной жизни. Бессмысленно определять с точки зрения здравого смысла или науки истинность поэтической строчки: На холмах Грузии лежит ночная мгла... Потому что мгла есть отсутствие света, а отсутствие чего-то не может лежать на чем-то.

В одной из своих работ Рудольф Карнап разбирает фрагмент из статьи Хайдеггера с точки зрения формальной логики и показывает бессмысленность его содержания. Но эта бессмысленность с точки зрения формального языка и означает, что философский язык есть нечто другое по сравнению с тем, что может быть описано в соответствии с правилами формальной логики.

Примечания

1. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: «Рос. полит. энцикл.», 2004. С. 486. Далее ссылки в тексте на это издание даны в скобках с указанием страницы.

2. От слова – relevant (англ.) – уместный, значимый.

УДК 001.3

И. А. Соловьёва

ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Статья посвящена некоторым проблемам современной российской науки. Рассматриваются такие аспекты, как «утечка умов» из России, перспективы модернизации высшей школы, возможность интеграции науки с производством. Автор делает обзор публикаций последних лет в журналах «Россия и современный мир», «Социологические исследования», «Общественные науки и современность» и других.

This article is devoted to the some problems of the modern Russian science. Such aspects as the «brain drain» from Russia, the perspectives of modernization of higher education, the possibility of integration of science and production are considered. The author makes the review of recent publications in journals «Russia and the Modern World», «Sociological Studies», «Social Sciences and Modern Times» and others.

Ключевые слова: российская наука, научный потенциал, «утечка умов», высшее образование, интеграция науки с производством.

Keywords: the Russian science, scientific potential, «brain drain», the higher education, the integration of science and production.

Со времени начала радикальных преобразований на постсоветском пространстве перспективы развития российской науки являются одним из активно дискутируемых вопросов. В течение 1990-х гг. на страницах научных изданий чаще всего обсуждались две проблемы: поиск источников финансирования отечественных научных учреждений и угрожающие масштабы «утечки умов» из России. Тревога научного сообщества в связи с этими проблемами была совершенно понятна на фоне внутренней социально-экономической ситуации. Большинство авторов, анализирующих положение российской науки, приводили весьма неутешительные статистические данные и воздерживались от оптимистичных прогнозов на ближайшее будущее [1]. Однако на протяжении последнего десятилетия в постановке проблем современной отечественной науки можно заметить некоторое смещение акцентов.

В обсуждении проблемы «утечки умов» в последнее время не чувствуется панических настроений, характерных для 1990-х гг. По данным социологических исследований последних лет, около 20% специалистов, работающих в России, считают, что продолжение «утечки умов» грозит смертью отечественной науке и образованию. Но примерно столько же респондентов

не видят реального ущерба от этого процесса. Заведующий лабораторией анализа и прогнозирования миграции Института народнохозяйственного прогнозирования РАН Ж. Зайончковская полагает, например, что трудовая миграция учёных является одновременно и средством развития международного сотрудничества [2].

На протяжении последних 20 лет численность и состав покидающих Россию научных кадров существенно менялись. И. Р. Томберг предлагает условно разделить процесс «утечки умов» на 4 этапа [3].

1) В конце 1980-х – начале 1990-х гг. эмигрировали представители научной элиты, хорошо известные в западном научном мире; около 70% из них трудоустроилось в научных центрах.

2) 1992–1993 гг. были отмечены массовым отъездом из России учёных в связи с резким сокращением государственного финансирования науки; это была главным образом работа по контрактам.

3) В 1994–1998 гг. в потоке научно-технической эмиграции значительно увеличился удельный вес молодых специалистов; именно тогда отечественные средства массовой информации начали оценивать «утечку умов» как угрозу национальной безопасности.

4) Этот этап начался в 1999 г. и продолжается до сих пор. Сформировалась устойчивая схема отъезда перспективной в научном отношении молодёжи на работу за рубеж: вуз и аспирантуру молодые люди заканчивают в России, так как это доступнее во всех отношениях, чем в западных странах, а после защиты диссертации уезжают за рубеж. Ущерб от этой «утечки умов» тем больше, чем больше среди молодых мигрантов людей, бесплатно обучавшихся в вузе и аспирантуре. По данным социологических опросов начала 2000-х гг., до четверти выпускников ведущих направлений МГУ ежегодно уезжали на работу в США, Канаду и Западную Европу. Не более 25% российских студентов, обучающихся за рубежом, намерены вернуться на Родину; 45% твёрдо намерены остаться за границей [4].

В 2002 г. Госкомстат России впервые провёл изучение численности представителей отечественной науки, выезжающих на работу за рубеж по официальным каналам, то есть по контрактам на довольно продолжительный срок, оставаясь при этом в штате российских организаций. Результаты этого исследования, по мнению И. Р. Томберга, «заставляют усомниться, так ли уж велика «утечка умов» из российской науки, как о ней говорят. Ведь именно продолжительные поездки чаще всего являются прологом к эмиграции, а их, как оказалось, совсем немного. В 2002 г. по официальным каналам выехали на работу за рубеж 2922 российских учёных из 324 организа-

ций, что составляет всего 0,7% по отношению к общей численности исследователей. По договору научного обмена выехали всего 75 человек (2,6% от общего количества) [5].

Может быть, взятые сами по себе эти цифры и не пугают, но ведь они не учитывают предшествующие миграционные потоки. Кроме того, по официальным каналам трудоустраивается лишь малая часть мигрантов. Согласно тем же источникам, наибольшая продолжительность работы за границей обеспечивается самостоятельными контрактами. К тому же на каждых 4 учёных, уезжающих на работу по контракту, приходилось по одному, уезжающему на постоянное место жительства. Необходимо учесть ещё и то, что обратный поток российской научной миграции очень незначителен. По самым оптимистичным оценкам, лишь 10–15% учёных возвращается со временем в Россию. При этом занимаются они не столько наукой, сколько менеджментом в сфере науки или технологии [6]. Таким образом, выводы И. Р. Томберга не вполне соответствуют приводимым им же статистическим данным, которые, как нам представляется, не дают повода для особого оптимизма.

Данные Госкомстата подтверждают, что в последние годы по-прежнему наиболее востребованы за рубежом российские физики (33,6% выехавших на работу), биологи (22,8%), представители технических наук (12,7%), математики (9,3%). Представители гуманитарных наук и химии составляют по 6,1% учёных, получивших работу за рубежом, наук о Земле – 5,2%, медицины – 3,6%, сельскохозяйственных наук – 0,6% [7].

В дискуссии о последствиях «утечки умов» из России включились и представители высокотехнологического бизнеса. Приведённое выше суждение Ж. Зайончковской разделяет, в частности, президент американской компании «Math Tech» Юрий Магаршак: «Происходит утечка мозгов или расширяется зона влияния? С точки зрения распространения культуры и науки называть отъезд учёных утечкой неправильно, ибо «утекшие» в большинстве не рвут личных, научных и культурных связей, и не их вина, если родина не создаёт условий для более тесного взаимодействия. Это классический процесс расширения территории, происходящий мирно и без малейшего противодействия... Расчёт показывает, что суммарный доход русскоязычного сообщества за рубежами бывшего СССР достигает годового бюджета РФ... С точки зрения технологии, бизнеса и науки речь идёт о Всемирной русскоязычной Ойкумене...» [8]. Позволим себе усомниться в том, что русскоязычное сообщество за рубежом зарабатывает огромные деньги именно за счёт научной деятельности. Разумеется, руководство высокотехнологических зарубежных компаний

приветствует свободное передвижение по миру носителей высокого интеллекта, имея возможность предлагать им высокую оплату труда. Как при этом не вступать в противоречие с национальными интересами тех стран, которые учёные покидают, – это уже проблема руководства этих стран.

По мнению Е. Д. Панова, научного сотрудника Центра «Истина» Министерства образования РФ, «российская наука ныне объективно состоит из двух частей. Время выдвигает задачу их объединения, строительства интеллектуального моста Россия – Запад» [9]. В последние несколько лет в России предпринимаются более активные действия по налаживанию связей с учёными соотечественниками за рубежом. Например, в математическом сообществе отмечают, что многие из уехавших учёных предлагают читать бесплатные циклы лекций в российских университетах; было проведено несколько научных конференций при организационном и финансовом участии представителей российской научной диаспоры. Сами представители научной диаспоры нередко хотят принимать участие в инновационных российских проектах, работать во внешних экспертных советах фондов, университетов, академических и государственных научных органов, рецензировать заявки на гранты и т. д. [10]

И тем не менее, на наш взгляд, необходимы государственные программы, создающие надёжные механизмы привлечения талантливых выпускников вузов в отечественные научные учреждения. Наверное, мы ещё долго не сможем предлагать амбициозным молодым специалистам зарплату европейского уровня. Только мерами финансовой поддержки эту проблему не решить. Но почему бы нам не воспользоваться тем опытом, который с успехом применялся в России второй половины XIX в.? Если студент высшего учебного заведения получал государственную стипендию, то обязан был несколько лет по окончании вуза работать по полученной специальности в государственном секторе. Д. И. Менделеев, будучи одним из лучших выпускников Главного педагогического института в Петербурге и государственным стипендиатом, поехал работать преподавателем в Симферопольскую, а затем в Одесскую гимназию.

Мы ни в коем случае не призываем вернуться к советской системе принудительного распределения по окончании вузов, которая испортила жизнь многим людям. Но будет разумно и справедливо, если получивший образование за счёт бюджета государства выпускник компенсирует эти средства работой в государственном секторе, в частности в научном учреждении. Не нужно привязывать его к определённому городу или к конкретной лаборатории, но на территории

страны вполне возможно (при наличии банка данных) найти то место, где востребованы молодые специалисты.

* * *

В публикациях последних нескольких лет всё чаще поднимается вопрос о *перспективах реформирования системы высшего образования в России*. Внимание к этой проблеме обусловлено постепенным переходом высших учебных заведений России на двухуровневую систему подготовки специалистов по образцу Болонской системы. Интересная дискуссия по этому вопросу развернулась на страницах журнала «Общественные науки и современность» в 2005–2007 гг. Среди авторов публикаций есть и сторонники, и противники приближения отечественной системы высшего образования к зарубежным, прежде всего американским образцам. К числу первых можно отнести Н. Е. Покровского и в определённой степени Б. В. Дубина.

По мнению Н. Е. Покровского, происходящие в системе высшего образования США изменения перспективны постольку, поскольку они объективно вытекают из процесса глобализации. В настоящее время преподаваемые в вузах дисциплины переориентируются на потребности рынка, в результате чего происходит «снижение значимости системной фундаментальности», фундаментальные науки уступают место «полезному знанию», прежде всего многочисленным спецкурсам. Покровский полагает, что эти тенденции нельзя оценивать по принципу «хорошо – плохо», поскольку независимо от нашего отношения они уже действуют. Если Россия намерена активно участвовать в современных мировых процессах, ей необходимо модернизировать свою систему высшего образования в соответствии с этими тенденциями и вписаться в смену «внутренней парадигмы университетского образования» [11].

Б. В. Дубин на основе данных социологических исследований пришёл к выводу, что чрезвычайный рост за последние годы спроса на высшее образование со стороны российской молодёжи имеет существенные нюансы. Например, получение высшего образования становится проблемой «лишь для 6–10% молодых россиян, озабоченных качеством образования, уровнем вуза, его авторитетностью и престижем». Большинство же ориентированных на поступление в вуз «ожидают от него получения сертификата об образовании, «корочки» или «поплавка» общепризнанных образцов, помогающих найти лучше оплачиваемую работу и гарантирующих более высокий социальный статус». В этой ситуации высшие учебные заведения должны сделать стратегический выбор между тремя возможными ориентирами:

1) «статусно-символическая» модель (массовая профессиональная подготовка специалистов среднего уровня);

2) обеспечение непосредственных запросов производства и прикладных задач местного масштаба;

3) подготовка научной, хозяйственной, политической и культурной элиты общества [12].

По мнению Дубина, «дело каждого конкретного университета – решать, на какой из слоёв, групп, подгрупп молодёжи, а стало быть – на какую модель собственного функционирования сегодня и развития завтра он делает ставку. В любом случае задачи движения России в сторону современного мира, а не изоляции на мифическом «особом пути» требуют дифференциации типов и уровней высшей школы» [13]. Автор в принципе не видит опасности в том, что определённое количество российских вузов будет ориентироваться на обеспечение утилитарного образования. Но при этом он убеждён, что модернизация образовательного процесса должна идти именно в том направлении, которое утвердилось в западных странах: «Нынешнему и завтрашнему университету придётся обеспечить самостоятельность студентов в формировании ими индивидуального плана собственного образования... после достижения общеобязательного уровня в течение, допустим, двух первых лет обучения» [14]. Б. В. Дубин предлагает, в частности, внедрить в России такую традицию западной и японской системы высшего образования, как конкуренция вузов за лучших профессоров. Его беспокоит то, что заметный рост за последние годы количества вузов и студентов не сопровождался сколько-нибудь значительным увеличением преподавательского корпуса. «Это, скорее всего, означает, что чисто количественно выросла нагрузка преподавателей, всё чаще совмещающих ради заработка работу в нескольких вузах, тогда как их профессиональный уровень во многом остался прежним...» [15]

Мы полагаем, что многие предложения Б. В. Дубина конструктивны. Действительно, необходима модернизация методов обучения, расширение информационной базы, предложение учебных дисциплин по выбору и т. д. Очень многое в этом направлении уже делается, и не только в престижных столичных вузах, но и в провинциальных. Происходит и кадровая ротация преподавательского состава. То, что этот процесс слабо отражается статистически, вполне понятно, когда учитывается только общее количество преподавателей. Для получения объективной картины необходимо проанализировать возрастной состав преподавателей и стаж их работы в системе высшего образования. Однако, повышая уровень требований к организации учебного процесса, необходи-

мо задаться и таким вопросом: насколько готов современный среднестатистический студент к самостоятельному формированию своего учебного плана? Чем он будет руководствоваться при выборе учебных дисциплин и при определении рейтинга преподавателей? Наш опыт показывает, что чаще всего студенты выбирают предметы, уже в какой-то степени знакомые и относительно «лёгкие», по отзывам старшекурсников. А самостоятельная работа обычно понимается ими как распечатка из Интернета фрагмента научной статьи. С опорой на подобные ментальные установки вряд ли возможно подготовить интеллектуальную элиту общества.

Свой взгляд на модернизацию системы высшего образования в России представляют Т. В. Панфилова и Г. К. Ашин. Они обращают внимание на то, что «перенос центра тяжести с фундаментальных на прикладные науки – отнюдь не сквозная, всеобщая тенденция в американской системе высшего образования и тем более науки; это, скорее, современная мода, причём коснувшаяся не самых крупных, а прежде всего специализированных вузов (хотя следует признать, что таких вузов в США большинство). В элитных вузах США преобладает иная тенденция – продолжая развивать фундаментальное знание, искать оптимального сочетания фундаментальных и прикладных учебных дисциплин» [16]. Абсолютизация утилитарного знания, по мнению авторов, приведёт российское общество к самым плачевным последствиям. То, что более или менее допустимо для профессионально-технического училища, совершенно неприемлемо для университета, сама идея которого предполагает воспитание высокообразованной интеллектуальной элиты. «Если тенденция к коммерциализации возобладает, универсальное знание выпадет из программы обучения... Отнесём фундаментальные знания на обочину учебного процесса – сузим кругозор наших студентов, сведём их мировоззрение до обывательского уровня, лишим их умения, да и желания самостоятельно учиться. Ибо фундаментальные знания – это не набор фактов, которые можно знать, а можно и не знать. Их задача – сформировать установку на самостоятельное мышление... Если студенты не приобретут навыков самостоятельного мышления, они не смогут критически оценить ни собственные представления, ни происходящие в мире процессы. Собственная ограниченность будет казаться им верхом оригинальности» [17]. Американцы не опасаются такой перспективы, так как имеют многолетний опыт «импорта мозгов» из ведущих вузов Европы, которые традиционно отдают приоритет в подготовке специалистов фундаментальным наукам. Российские специалисты пока ценятся в мире именно за широту кругозора, за

умение самостоятельно сформулировать и осмыслить проблему. По мнению авторов, «конвергенция мировых образовательных систем не исключает, а предполагает их плюрализм, их своеобразие. Нам не следует слепо копировать модели и формы западных образовательных систем, а тем более зигзаги их моды. Напротив, следует сохранять и развивать традиции лучших образцов» [18].

В унисон с этим мнением звучали и рассуждения академиков Е. П. Велихова и В. Б. Бетелина с трибуны специального заседания Президиума Российской академии наук в 2008 г. Они говорили о том, что сегодня наука развитых стран составляет неотъемлемую часть единого комплекса «промышленность – инновации – образование – наука». В России ещё в конце XIX в. началось формирование прочных связей между фундаментальным, прикладным образованием и наукой, эта традиция не утрачивалась и в советскую эпоху: «Наука в России сильна фундаментальной математической подготовкой учёных, органичной связью с системой образования и интересом к прикладным проблемам, рассматриваемым как надёжный источник развития фундаментальной науки» [19]. Эта система позволила добиться значимых успехов в наукоёмких отраслях производства. Востребованность на мировом рынке российских инженеров и учёных, получивших ещё советское высшее образование, подтверждает ценность имеющегося у нас опыта подготовки широкообразованных специалистов. Отказаться от него сейчас было бы стратегической ошибкой. Е. П. Велихов и В. Б. Бетелин ссылаются на недавно принятую в США программу под названием «Америка конкурирует», которая, в частности, предусматривает меры по повышению качества преподавания математики и точных наук: «Этот перечень неоспоримо свидетельствует, что Америка сегодня только мечтает о структурах и механизмах, которые успешно функционировали в системе математического образования СССР и продолжают работать в России...» [20]

* * *

Одной из самых обсуждаемых в последние годы проблем является возможность использования научно-технического потенциала России для *преодоления инерционной модели развития отечественной экономики и внешнеэкономических связей*. Серьёзный анализ этой проблемы делается, в частности, в статье Л. В. Краснова «Россия в международном научно-техническом сотрудничестве» [21]. По мнению Краснова, реальные возможности для развития в России инновационной экономики обеспечиваются развитой научно-исследовательской и образователь-

ной базой. «Несмотря на понесённые за последние десятилетия потери, в России сохраняется высокий интеллектуальный потенциал: эксперты оценивают его в 400–600 млрд дол. Институты РАН и другие научные коллективы, несмотря на ограниченное финансирование, поддерживают активные творческие связи с основными научными сообществами мира, принимают участие в разработке крупнейших научно-технических проектов мирового значения (сверхмощный ускоритель частиц, термоядерный реактор, международная космическая станция и др.)» [22]. Кстати, по данным РАН, за последние 10 лет в зарубежных университетах, научно-исследовательских учреждениях и компаниях трудоустроено не менее 250–300 тыс. россиян [23].

По общей численности персонала, занятого научными исследованиями (около 900 тыс. человек), Россия по-прежнему значительно опережает большинство развитых стран, за исключением США и Японии, по количеству студентов (4,2 млн человек) уступает только США. Правда, по численности исследователей и студентов на 10 тыс. населения мы существенно уступаем США и многим европейским странам. До сих пор относительно невелико количество российских патентных заявок за рубежом: во времена СССР оно составляло от 800 до 1500 в год, сейчас – около 100. Л. В. Краснов отмечает, что при неизмеримо меньших, чем в других странах, финансовых затратах российская наука по целому ряду направлений добивается результатов, сопоставимых с мировыми достижениями. По экспертным оценкам, Россия участвует примерно в 200 международных научно-технических проектах; удельный вес совместных публикаций возрос до 33%. К сожалению, были и примеры вынужденного выхода российских специалистов из международных программ из-за отсутствия необходимого финансирования, например из программы «Генном человека» [24].

В настоящее время при Президиуме РАН существуют координационный совет по инновационной деятельности и инновационное агентство, которые призваны содействовать продвижению отечественных научных разработок на внутренний и мировой рынки. Институты РАН образовали свыше 200 инновационно-технологических центров. В 6 федеральных округах созданы агентства по трансферу технологий, выполняющие посреднические функции при передаче объектов интеллектуальной собственности в хозяйственный оборот.

Л. В. Краснов уверен в том, что позиции, занимаемые в мире российским научно-образовательным комплексом, позволяют эффективно использовать его ресурсы в торговле технологиями с зарубежными странами. К сожалению, это-

му процессу сопутствуют некоторые серьёзные проблемы. В торговле технологиями участвует лишь 18% научных организаций страны. С нашей стороны на мировые рынки нередко поступают результаты научно-исследовательских работ в незавершённом виде и не защищённые патентами, что приводит к огромным экономическим потерям и наносит ущерб интересам национальной безопасности. Например, известно, что в конце 1990-х гг. в США было получено 800 патентов на технологии, фактически разработанные в России [25].

Одной из тех проблем, которые необходимо незамедлительно решать, А. В. Краснов считает недостаточную активность бизнеса в отношении инновационной научной деятельности. «По сравнению с корпорациями развитых стран, интенсивно развивающих собственную сеть исследовательских, а главное технологических и проектно-конструкторских институтов и лабораторий, российские компании пока пассивны. В России малые предприятия, специализирующиеся на новаторских поисковых разработках, составляют всего 3–4% их общего числа, тогда как в США, Японии, Германии, Франции – 70–80%. Причём, по американским данным, 96% всех революционных новшеств были разработаны малыми предприятиями...» [26]. Основным каналом финансирования пионерных разработок за рубежом выступают венчурные фонды. В России существует около 50 подобных фондов, но российские инвесторы, в отличие от зарубежных, зачастую предлагают свои услуги лишь на финальной стадии, когда продукт уже создан.

Несколько иной взгляд на пути решения проблемы интеграции науки с производством обосновывается в недавней публикации академика Е. Каблова, являющегося президентом Ассоциации государственных научных центров. Он убеждён, что в России главной движущей силой в реализации инновационной стратегии экономического развития должен быть государственный сектор науки. По мнению Е. Каблова, мировая практика свидетельствует, что «реализация инновационной политики с опорой только на научные организации бизнес-сферы... в принципе невозможна, поскольку главные интересы и цели их функционирования во многих случаях не совпадают с интересами и целями государства» [27]. Академик полагает, что науке в современной России необходимо придать статус «самостоятельной базисной отрасли экономики со всеми вытекающими отсюда последствиями», прежде всего в сфере финансирования.

В качестве положительного примера Е. Каблов приводит организацию NASA – Национальное управление по аэронавтике и исследованию космического пространства в США. NASA пол-

ностью финансируется из государственного бюджета, является одновременно центром научных разработок и органом стратегического планирования, а также обязано содействовать практической реализации перспективных разработок. В его составе находятся 10 крупных научно-исследовательских центров, дополнительно к этому оно может привлекать к работам до 500 тыс. учёных из других научных коллективов. Преимущество такой организации, по мнению Е. Каблова, в том, что она «способна на основе глубоких исследований определять ближние и дальние цели, формировать пути их достижения, обеспечивать решение поставленных задач при оптимальном финансировании» [28]. Сейчас, на его взгляд, требованиям инновационного развития в России в наибольшей степени отвечают государственные научные центры (ГНЦ), которые включают 50 крупных научно-технологических комплексов, выполняющих полный цикл работ – от фундаментальных исследований до создания и освоения наукоёмких технологий.

В ходе дискуссий последних лет можно встретить и другие предложения по укреплению связи науки с экономикой. Например, М. Е. Николаев считает необходимым сделать основную ставку на технопарки и наукограды, чтобы преодолеть разрыв инновационного цикла от подготовки кадров для исследовательской деятельности до внедрения в производство новых технологий [29]. Наверное, множественность мнений по данному вопросу естественна. Самое трудное, как всегда, – найти разумное, обоснованное и гармоничное сочетание собственных исторических традиций и опыта других стран, учитывая при этом реальные возможности государственного бюджета. Главное на данном этапе заключается в том, что государство не собирается устраняться от решения проблем науки, как это происходило в 90-е гг. В программном документе «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 г.», утверждённом в 2002 г., были названы приоритеты ближайшего времени: информационные и производственные технологии, новые материалы, химические технологии, технологии живых систем, экологическое и рациональное природопользование [30].

В целом проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что вопросы организации и функционирования отечественной науки остаются в центре внимания общественности, достаточно широко обсуждаются представителями самых разных отраслей интеллектуального знания. На протяжении нескольких последних лет высказываемые участниками дискуссий мнения становились более оптимистичными, особенно в плане поддержки государством фундаментальных и

прикладных исследований. Хочется надеяться, что самые тяжёлые для российской науки времена действительно остались позади.

Примечания

1. См., напр.: *Водопьянова Е. В.* Наука в СНГ: итоги уходящего века // Свободная мысль. 2000. № 8. С. 57–68; *Келле В.* Российская наука в контексте реформ // Социально-гуманитарные знания. 1999. № 3. С. 37–57; *Фюльзак М.* К вопросу о судьбе российской науки // Россия и современный мир. 2001. № 3. С. 210–218.
2. См.: *Томберг И. Р.* Российская наука за рубежом // Россия и современный мир. 2005. № 4. С. 43.
3. См. там же. С. 44–46.
4. См.: *Леденёва А. И., Тюрюканова Е. В.* Российские студенты за рубежом. М., 2002. С. 100–101.
5. См.: *Томберг И. Р.* Указ. соч. С. 46–47.
6. См. там же. С. 48–50.
7. См. там же. С. 48.
8. Известия. 2003. 7 февр.
9. Вестник РАН. 2004. № 3. С. 225.
10. См.: *Ефимов И. Р.* Российские научные диаспоры. Сменится ли «утечка мозгов» приездом «учёных немцев»? // Независимая газета. 2003. 26 февр.
11. См.: *Покровский Н. Е.* Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4. С. 148–149.
12. См.: *Дубин Б. В.* Российские университеты (Уроки прошлого и задачи на завтра) // Общественные науки и современность. 2007. № 1. С. 18–19.
13. Там же. С. 25.
14. Там же. С. 20.
15. Там же. С. 25.
16. *Панфилова Т. В., Ашин Г. К.* Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) // Общественные науки и современность. 2006. № 6. С. 89.
17. Там же. С. 90.
18. Там же. С. 92.
19. *Велихов Е. П., Бетелин В. Б.* Промышленность, инновации, образование и наука в Российской Федерации // Вестник РАН. Т. 78. 2008. № 6. С. 500.
20. Там же. С. 502.
21. *Краснов А. В.* Россия в международном научно-техническом сотрудничестве // Россия и современный мир. 2005. № 4. С. 53–63.
22. Там же. С. 55.
23. См.: *Велихов Е. П., Бетелин В. Б.* Указ. соч. С. 502.
24. См.: *Краснов А. В.* Указ. соч. С. 58.
25. См.: Там же. С. 59.
26. Там же. С. 60.
27. *Каблов Е.* Наука как отрасль // Наука и жизнь. 2009. № 10. С. 7–8.
28. Там же. С. 7.
29. См.: *Николаев М. Е.* Человеческий капитал и инновационная экономика // Россия и современный мир. 2008. № 2. С. 60–61.
30. См.: Отечественные записки. 2002. № 7. С. 69–70.

УДК 11

М. А. Зайченко

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРИИ DASEIN КАК «МЕСТА» РАСКРЫТИЯ БЫТИЯ ЗВУКА

В статье рассматривается проблема понимания смысла языка. Процесс осмысления звучащей речи представляет собой поток, в котором присутствует только «теперь». В связи с этим возникла необходимость обратиться к категории Dasein, которая характеризует присутствие (осуществленность) человека в мире. Речь является Dasein(ом) (бытием здесь и сейчас) идеальных образований. Неделимое «теперь» (звучание) соотносится с неделимым по смыслу целым. Звук как наличное бытие и только в качестве такового обладает именно теми характеристиками, которые позволяют называть (озвучивать) сущность во всех ее проявлениях.

The problem of the sense understanding is considered in this article. The process of the sound speech comprehension is a flow, in which only the “now” is present. In connection with this the necessity of the category “Dasein” is arisen. This category describes a human’s present (realization) in the world. The speech is “Dasein” (hear – and now – being) of the ideal formations. Indivisible “now” (sounding) connects the indivisible sense unity. The sound as an available existence has the characteristics, which make it possible to name (make the sound) an essence in all manifestations.

Ключевые слова: смысл языка, наличное бытие, Dasein.

Keywords: sense of language, available existence, Dasein.

О проблеме наличного бытия (Dasein) писали такие именитые философы, как Кант и Гегель. Для более полного и точного исследования данной категории необходимо обратиться к работам этих авторов. Перефразируя Канта, можно дать следующую трактовку его понимания соотношения бытия и мышления: чтобы мыслить сущее в самом его бытии, а не в качестве предмета познания, нужно совершенно иначе мыслить, понять мышление как прямую посвященность в бытие, понимание в бытии. В «Критике чистого разума» Кант ведет речь о той синтетической деятельности нашего духа, благодаря которой нам вообще дается нечто существующее, поскольку оно не может быть выведено из понятий. Эту таинственную способность человеческого духа иметь (распознать) существующий предмет путем схватывания его прошлого и предвосхищения его будущего в единстве настоящего существования Кант называет способностью воображения [1]. Именно эту способность и полагает в основание своего разбора кантовской философии Хайдеггер в книге «Кант и проблема метафизики», написанной сразу после «Бытия и времени».

© Зайченко М. А., 2010

Интересно понимание Dasein у Гегеля. Понятие Dasein у этого философа и Г. Г. Шпет в переводе «Феноменологии духа», и Б. Г. Столпнер в переводе «Логике» передают по-русски одинаково: «наличное бытие». То, как философия Гегеля развернута в «Феноменологии», ближе к темам Хайдеггера, и гегелевское понятие определенной формы сознания как явления или наличного бытия (Dasein) духа может быть вполне сопоставлено с хайдеггеровским Dasein.

Гегель ведет здесь речь не о бытии мышления, а о том, что значит быть. Быть значит образовываться. Бытие есть бытие также и потому, что оно времени (verweilt), находит определенную, особую, «индивидуальную, цельную» форму устойчивого существования (des Daseins) и задерживается в этой форме.

В «Логике» Dasein рассматривается исключительно как категория мышления вообще. Речь идет не о качествах сущего, а о самом бытии как качестве, о бытии чего-либо в качестве себя. Бытие в этом смысле уже не просто понятие. Бытие как самоотличение от ничто (становление) стало определенностью, нечто. Быть названным, озвученным – значит стать чем-то определенным. Звучание превращает для нас ничто в нечто.

Звучать – значит «говориться», произноситься последовательно (в существовании, в наличном бытии) в качестве звука, морфемы, слова, предложения. И только эта последовательность (не звук, не сочетание морфем, не слово, не набор акустических признаков и не просто представленная последовательность) и есть бытие сущего в качестве звучания. Так звучание своим бытием приводит в движение собственные «абстрактные», отвлеченные моменты, каждый раз претендовавшие быть выражением самого бытия (как бы отвлекающиеся от бытия звучания и увлекающиеся собственным бытием в качестве отдельного звука, морфемы, слова), всего бытия.

В воспринимаемом или произносимом звуко-ряде проявляется сущность, не соотносимая с Бытием (Sein). Как только Бытие появляется в речи, оно начинает подчиняться логике языка. Полное проявление сущности Бытия невозможно в звуках речи. Но звучание речи всегда погружено в первоначальное бытие звуков, в их имманентное измерение, в «немыслимое» бытие, из которого, собственно, звуко-ряд и возникает. Звуки, размещаясь в звуко-ряде и выполняя те или иные функции, с одной стороны, являются частью языка (знаковой системы), а с другой – являются частью бытия. Таким образом, воспринимая звучащую речь, мы слышим переплетение неязыковых моментов бытия, слышим бытие, таким образом, как оно появляется в звуко-ряде.

То, что есть, прежде всего есть в том смысле, что не не есть, есть не ничто. Но оно не ничто

также и в том смысле, что отличает себя от другого, обособляет, определяет себя в качестве себя, есть что-то определенное. «Оно есть не голое бытие, а наличное бытие; взятое этимологически, Dasein означает бытие в известном месте; но представление о пространстве здесь неприменимо... Определенность наличного бытия как таковая есть положенная определенность, на что указывает также и выражение «наличное бытие» (Dasein)» [2]. Качество – это то, как само бытие имеет место (ist da). Оно имеет место в качестве простой определенности, в качестве разных «нечто». Определенность «нечто» в качестве самого себя и есть бытие в качестве этого «нечто». Бытие есть «тут», поскольку оно определилось как нечто. Каждый произнесенный звук в слове, слово во фразе – это фиксированные моменты времени; существует и это, и то, и третье, пока оно не слышимо, но стоит сущему зазвучать, как оно становится для нас другим.

Когда мы слышим отдельные звуки, не относящиеся к нашему языку, мы лишь фиксируем некие состояния внешнего мира, которые по отношению к нам нейтральны; воспринимая же эти звуки в речи, замыкая их в системе нашего языка, мы попадаем «внутри» внешнего, нейтрального, соединяя свою длительность и длительность внешнего по отношению к нам мира. Благодаря этому соединению нечто существует (es gibt) для нас.

Наличное бытие (Dasein), пишет Гегель в «Феноменологии духа», есть качество, сама с собой равная определенность или определенная простота, определенная мысль; это – смысл наличного бытия [3]. Тем самым оно есть «нус» (νοῦς), в качестве которого Анаксагор впервые признал сущность. После него природа наличного бытия понималась определеннее, как «эйдос», или «идея» (εἶδος, ἰδέα), т. е. как определенная всеобщность, вид. Именно потому, что наличное бытие определено как вид, оно есть простая мысль; «нус», простота, есть субстанция. В этом описании видны черты и понятия, характерные для античной философии. Категория Dasein как определенность понятия бытия характеризует не просто момент в развертывании системы категорий, но фокус, центральное понятие философии, онтологии, отвечающей особой исторической эпохе, особой форме присутствия (историческое Dasein) всеобщего духа.

Гегель на свой лад делает основной темой философии онтологическое различие, внутренний конфликт, порождаемый различием сущего и бытия сущего. Он говорит о фундаментальном противоречии между бытием сущего и сущим, которое есть одновременно и вот-это (без вот-этого, определенного, наличного нет никакого бытия) и не-вот-это (бытие всеобщее). Сущее, если оно есть (существует), есть не это (не только это) наличное, а и бытие, само бытие, вообще бытие, снимающее

свою вот-эту моментальную наличность в бытии. Быть для сущего – значит полагать свое бытие как не то, в чем оно на данный момент персонифицируется. Быть – значит становиться, переходить в другое, соотноситься с другим, развиваться. Бытие в этом смысле есть нечто в единстве своих моментов. Это есть действительность – единство бытия и наличного бытия, или Da-Sein.

Слово Dasein как будто само говорит: место обитания, присутствия, раскрытия бытия. Немецкий язык задает русскому языку загадку. Мы не найдем в русском языке аналога, лексического соответствия немецкому слову Dasein. Всевозможные «тут-бытие», «здесь-бытие», «вот-бытие» – искусственны и неуклюжи. Каким же образом в русском языке бытию (das Sein) удастся сказаться и именно там (Da), где оно в немецком языке находится и сказывается (Dasein)? Может быть, в нашем языке мы встречаемся с бытием как-то по-другому, иначе, чем Хайдеггер в немецком? В таком случае отлично ли «русское» бытие от «немецкого» и как они соотносятся друг с другом? Замкнуты ли мы в собственном Dasein, изолированы от других и от всеобщего бытия?

При переводе мы сразу же сталкиваемся с двумя совершенно разными понятиями: одно связано с исходным словосочетанием, используемым в качестве именного сказуемого, – etwas ist da, другое – с самим Dasein как результатом субстантивации этого выражения и как переводом латинского слова existentia. В словарях находим примеры простейших выражений с этим сказуемым, составленным из da – там, тут, здесь и глагола sein – быть (в соответствующем лице): wer ist da? – кто там?; da bin ich – вот я; er ist da – он пришел; keiner ist da – никого нет. Глагол dasein означает быть в смысле быть налицо, присутствовать, наступать, пребывать. Например, в таких выражениях: es ist genug von etw. da – имеется достаточно чего-либо, хватает; der Zug ist schon da – поезд уже прибыл; der Frühling ist da – весна наступила; das ist alles schon einmal dagewesen – все это уже когда-то было. Выражение nicht dasein означает быть невнимательным, рассеянным (например, восклицание he, du bist wohl nicht ganz da! можно перевести: эй, где ты витаешь?). Если понимать das Dasein как субстантивацию этого глагольного выражения, то оно и будет означать преимущественно присутствие, наличие или бытие чего-либо наставшего, настоящего (как мы говорим «(есть) весна!» в смысле «весна настала, весна пришла»). Последнее приведенное выражение (nicht dasein) интересно в том плане, что оно именуется сущее, которое мы сами есть: отсутствовать в смысле быть невнимательным (слушать, но не слышать, смотреть, но не видеть, – не осознавать, не воспринимать то, что происходит). Глубинное значение слова das Dasein, одна-

ко, скорее связано с латинским existentia. Dasein оказывается синонимичным таким словам, как Leben – жизнь и Existenz – существование. Человек может ein elendes Dasein fristen – влечить жалкое существование; nach einem besseren Dasein streben – стремиться к лучшему существованию; sein Dasein beschließen – умереть; он может испытывать Daseinsangst – страх перед жизнью или Daseinsfreude – радость жизни; он имеет то или иное Daseinsgefühl – жизнеощущение. Дарвиновская формула struggle for life была переведена на немецкий выражением Daseinskampf. Здесь, как видим, слово Dasein недвусмысленно именуется именно человеческую жизнь, человека как определенный способ существования. И только в таких выражениях, как Beweis vom Dasein Gottes – доказательство бытия Божия, вспоминается первая «глагольная» группа значений.

Все, что говорит и мыслит Хайдеггер о Dasein, остается внутри его отечественного ist da. Русское слово «бытие» имеет наследственность не меньшую, чем Dasein. Но в переводе на русский хайдеггеровское Dasein бывает тусклым и неточным.

Как известно, у истоков хайдеггеровского Dasein лежит особый вариант философии жизни, а именно философии Дильтея. Пожалуй, самым общим понятием философии жизни можно считать понятие «жизненного мира» (Lebenswelt). В словоупотреблении Дильтея жизнь и бытие почти синонимичны, но все же не вполне совпадают. Они соотносятся как размах, поприще, арена, пространство (Spielraum) и сила, интенсивность, собранность. Здесь бытие (Dasein) выступает как присутствие – присутствие (осуществленность) человека в качестве существа, который по-своему воспринимает мир и позволяет миру присутствовать в качестве целостности человечески значимого сущего. Жизнь в понимании Дильтея это, прежде всего духовная жизнь исторической эпохи, запечатленная в произведениях культуры: в поэзии, архитектуре. Понять эти запечатления – значит вернуть им жизнь, распечатать. Вопрос в том, как соотносится видение, понимание, язык с бытием, которое переживается. Этот же вопрос ставит перед нами Dasein.

Открыть присутствие нашего существования – и значит схватить духом суть нашего бытия: мы не просто существуем, мы присутствуем при существовании. При этом жизнь понимается не как непрерывно текущая, а как составленная из череды событий, завершенных, имеющих определенный объем. Категория Dasein в философии Хайдеггера напрямую связана с понятием «время», а именно с категорией «темпоральность» («временность») [4]. Само существование Dasein укоренено во времени. Время как условие существования Dasein Хайдеггер отличает от времени физического. Подробный анализ времени, на который опирается Хайдеггер в своей теории,

излагается в феноменологии Гуссерля. Однако для нас интересно то, каким образом Гуссерль связывает категории «время» и «речь».

Время – условие звучания. Звук должен длиться, т. е. существовать во времени. Если звук существует во времени, то время существует в самой речи. Здесь мы можем сопоставить взгляды средневековых и новых философов. Так, следует согласиться с Гуссерлем, что речь (как сочетание звуков) осуществляет «локализацию» и «темпорализацию» некоего идеального смысла, который, «согласно смыслу своего бытия», не имеет ни места ни времени [5]. Кроме того, речь открывает нам то, что прежде было лишь внутренним образованием в нас. Следовательно, предполагается некое движение, посредством которого идеальное существование находит место и время. Место и время речи не являются производными от места и времени объективного мира. Их нельзя также отнести и к миру идей. Речь является *dasein*(ом) (бытием здесь и сейчас) идеальных образований. Неделимое «теперь» (звучание) соотносится с неделимым по смыслу целым, в качестве которого может выступать мысль. Соотношение слова (произносимого) и мысли можно представить как соотношение момента времени и безвременного (общего потока времени). Чтобы услышать мысль (смысл), нужно сосредоточиться на настоящем, удержать его во времени. Настоящее не имеет длительности, но вот звук ее имеет. Он разворачивает настоящее на фрагменты действительности. Этими фрагментами и являются слова (произносимые голосом). Связь звука, внутреннего слова и времени позволяет отнести настоящее со звуковой передачей мыслей. С этим согласны и другие философы новейшего времени: ср.: слова «существуют только в самый момент произнесения и исчезают тотчас» [6]. Все это позволяет говорить о разных мирах: мире действительности и «другом» (идеальном) мире – и их организации, а именно схождении (или перекрещивании). Именно в момент этого схождения мы можем воспринять действительный мир, связь вещей. Говоря, мы оперируем присутствием «другого» в нас. И насколько произносимое имеет для нас смысл, настолько мы в момент проговаривания являемся для самих себя «другими», то есть объективное существование «здесь и теперь» обретает духовную объективность лишь через произнесение, в котором происходит «локализация» и «темпорализация» того, что по смыслу своего бытия не имеет ни места, ни времени.

В словоупотреблении классической немецкой философии *Dasein* открывается совершенно иной стороной. Для классической философии значим другой смысл: действительное существование чего-либо, наличное бытие. В этом контексте следует обратить внимание на различение сущности (*essentia*) и существования (*existentia*). Речь

идет о различении идеального определения сущности, содержащего только возможность существования, и реального, или актуального, существования, прямо не выводимого из сущности.

Идея существования определяется двумя основными направлениями: направление к понятию, к смыслу, к определению того, «что» существует, и направление к самому существованию этого «что», его присутствию здесь, наличию (*Dasein*). Эта двунаправленность и определяет смысл существования как опыта.

Существуют звуки, которые уже присутствуют в пространстве и времени; но существует и звучание, которое создает пространство и время, где могут проявить себя уже существующие «первые» звуки. Звучание – это онтологическая предпосылка, благодаря которой может произойти встреча и тех, и других звуков. С одной стороны, *Dasein* зависит от взаимосвязи и функций звуков, их расположения, но с другой – *Dasein* определяется через актуализацию или «наличность» звукоряда. Актуализация как со-бытие звуков – первоначальное явное состояние бытия, предшествующее дальнейшему оформлению длительности. Звуки, организуясь в звукоряд, создают ритм, благодаря которому появляется чувство длительности в пространстве и во времени. Этот ритм способен сделать слышимым внутреннее состояние вещей. Благодаря этому ритму мы оказываемся в иной пространственной организации, отличной от пространственной организации вещей. Это может навести на мысль, что на данном этапе восприятия звучания мы не нуждаемся в первоначальной имманентной форме звуков, отрицаем ее, Хайдеггер же, напротив, показывает ее преобладание. По нашему мнению, именно благодаря ей *Dasein* дает имманентному звуку возможность открыть в звукоряде то, что, являясь в данной форме, становится условием озвучивания Бытия (*Sein*).

Приведенный материал до некоторой степени позволяет охватить многомерное поле возможных значений слова *Dasein*. Прежде всего – два существенно разных семантических поля: одно связано с существительным, образованным от глагола со значением присутствовать, прибыть, настать; другое – с переводом латинского *existentia*, обремененного всеми схоластическими отголосками. *Dasein* – существование (почти синонимически близкое к *die Existenz*) тоже имеет очень широкий семантический диапазон: оно может означать простое наличное бытие вещи, бытие Бога или существование-жизнь (*das Leben*) человека. Это последнее, – поначалу, в самом деле, ведущее для Хайдеггера значение – само отличается многозначностью. В частности: смысл индивидуации, особое я-бытие (мое бытие) обязательно сливается со смыслом бытия как судьбы, вращающегося с людьми (“*unseres Dasein*”), с

народом. Смысл бытия как целостного, единственного события жизни (всегда моей) сплетается со смыслом бытия как общечеловеческого жизненного поприща, как положения человека в мире. Оно (бытие) подразумевает некую несказуемость, смысловую неисчерпаемость, тайну, молчание, и в то же время это молчаливое переживание жизни превращается в осмысленное бытие в звучащем слове, обращенном к другому как со-участнику, со-общнику, со-ответчику в деле о бытии.

Dasein – характеризует человеческое существование вообще. Оно характеризует это существование как жизнь, действие, труд – как «праксис». Это общая характеристика, но она относится к каждому человеку в отдельности (даже если один человек ведет себя «как все», это все же определение его собственного Dasein-бытия), то есть в самом деле именуется особым, собственно человеческое «практическое» бытие. Слово это, как уже отмечалось, буквально дар языка для Хайдеггера (для которого вся «мудрость» человеческого бытия и состоит в том, чтобы дать бытию быть, присутствовать, *da zu sein*). Оно будто подсказывает ему мысль самого бытия.

Каждая эпоха европейской философии по-своему определяла это средоточие философского внимания. Например, для греческой, а конкретно для аристотелевской философии таким средоточием, своего рода Dasein было скорее фюксис, чем собственно человеческое бытие: псюхе-душа или зоэ-жизнь.

В новоевропейскую эпоху для мысли, определенной идеей наличного познания, место «откровения-открытия» бытия занимает опыт-эксперимент. У Канта и у Гегеля понятие Dasein по-разному характеризует формы присутствия самого бытия здесь и сейчас: в опыте познания у Канта, в опыте самопознания духа у Гегеля. Соответственно, для Канта наличное существование значит существование в качестве предмета познания, который рассматривается и в горизонте познания, т. е. определенной идеи бытия, и в горизонте бытия вне идеи познания. В «Феноменологии духа» Гегеля понятие мира сознания как Dasein – наличного бытия – духа (мышления-бытия), пожалуй, ближе других к смыслу Dasein как человеческого бытия у Хайдеггера. Именно человеческое бытие в его внутренней историчности понимается как сфера раскрытия смысла бытия.

Хайдеггер обращается к Dasein, намереваясь вспомнить изначальный для философии вопрос о бытии и его смысле, поставить его снова, с самого начала. Это начало вопроса о бытии, его исток – его (вопроса) собственное бытие, присутствие (*Da-Sein*) – и кажутся Хайдеггеру до сих пор еще не продуманными.

Отношение к бытию, обхождение с бытием, несовпадение с собственным бытием заложены с самого начала в вопросе. Бытие человека есть

вопрос, вопрошание («пытание») о бытии. «Пытание» бытия – допытывание, испытание, попытка, опыт бытия – в этом начало бытия человека в качестве человека. Отсюда, из этого начала человеческого бытия можно понять смысл бытия всего в человеке: что значит «душа», «жизнь», «болезнь», «действие», «познание», «речь», «звук»... Итак, именно человеческое бытие мыслится как место раскрытия смысла бытия.

Но если бытие (*Sein*) рассматривается в горизонте человеческого бытия (*Dasein*), то это вовсе не значит, что речь идет о построении некоей антропологической науки. Человеческое бытие (*Dasein*) само рассматривается и определяется в горизонте самого бытия (*Sein*). *Dasein* именуется человека, поскольку он в своем собственном бытии определяется ничем иным, кроме как пониманием бытия. Существовать – значит быть местом (*Da*) бытия (*Sein*), быть не внутри своего мира, а на границах.

Вот тут немецкое слово *Dasein*, не имеющее аналогов в других языках, оказывается удивительно подходящим, даже как бы самоговорящим. Это «имя» человеческого бытия не подсказывает никакого заранее данного понятия о человеке. Оно вообще не определяет человека, оно намечает положение и условия человеческого бытия как изначально самоопределяющегося в горизонте бытия, в смысле бытия. Человек присутствует, когда он находится в присутствии бытия, когда само бытие (в целом) касается, затрагивает его, некоторым образом присутствует в нем, есть его (человека) состояние, вернее сказать, со-бытийствует с ним.

Категория *Dasein* характеризует явления с точки зрения присутствия в качестве целостности человечески значимого сущего. Это присутствие означает актуальное существование, которое во всеобщем бытии содержится лишь в качестве возможности. Звук как наличное бытие и только в качестве такового обладает именно теми характеристиками, которые позволяют называть (озвучивать) сущность во всех ее проявлениях. Звуки речи в своем актуальном бытии выступают в роли определенной всеобщности; они не просто открывают моменты объединения (связи) системы, но являются центром перехода этих моментов (явлений) друг в друга.

Примечания

1. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь: «Реноме», 1998. С. 104.
2. Ахутин А. Dasein (Материалы к толкованию) // Логос: филос.-лит. журн. 1990. № 4. С. 15.
3. Гегель. Соч.: в 4 т. Феноменология духа. М.: Соцэкгиз, 1975. Т. 4. С. 206.
4. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Наука, 1989. С. 34–35.
5. Гуссерль Э. Логические исследования. М.: Прогресс, 1983. С. 133.
6. Линцбах Я. Принципы философии языка. Опыт точного языкознания. М.: Наука, 1938. С. 84–85.

Д. Ю. Ляпунов

ТИПЫ ПОЗНАНИЯ И ВИДЫ ЯЗЫКА

Автор исходит из идеи единства познания и языка. Если признать четыре типа познания: познание животных, практическое познание, мировоззрение и науку, то соответствующая спецификация напрашивается в отношении знаковой природы языка.

The author starts with idea of unity of knowledge and language. There are four types of knowledge: knowledge of animals, practical knowledge, world outlook and a science. The corresponding specification should be spent in the sign nature of language.

Ключевые слова: познание, язык, практика, мировоззрение, наука, знак, значение, иконический, сигнал, репрезентация, символ.

Keywords: knowledge, language, practice, outlook, science, sign, value, iconic, representation, symbol.

Многообразие типов человеческого познания для современной гносеологии очевидно, это практика, мировоззрение и наука. Ряд эволюционных теорий познания (К. Лоренц, К. Поппер, У. Матурана, Фр. Варела и др.) убедительно доказывает существование специфического познания, присущего миру животных. Нужно признать, что границы познания совпадают с границами жизни. Если принцип необходимой связи познания и языка справедлив, то следует согласиться с наличием особого языка животных и отказаться от представления об универсальности словесных репрезентаций. Нахождение иной достаточно широкой основы сопряжено с поиском её специфических видов. Если познание структурируется на соответствующие типы, то имеет ли место должное членение в области языка? Все эти вопросы требуют должного обсуждения.

Классическая семиотика способна стать универсальной теорией языка. Как известно, идеи достаточно широкой семиотики высказал американский мыслитель Ч. С. Пирс (1839–1914). За основу своих построений он взял понятие «знак». В некоторой зародышевой форме оно фигурирует уже у античных философов и, прежде всего, у Аристотеля. Язык он представил в виде речи и письма, содержанием того и другого стали знаки. Речь – «это знаки представлений в душе», письмо – «знаки того, что в звукосочетаниях» [1]. Но одно дело привлечь и использовать слово, совсем другое – определить его и объяснить. Второй аспект у Аристотеля даже не предполагается, представление о знаке использовано им как неопределяемое. Такая практика для зарождающейся науки была неизбежной. К концу XIX в. ситуация в

лингвистике и философии языка радикально изменилась, возникли возможности для широкой и системной рефлексии. Ими превосходно располагались Пирс и ряд других учёных.

Концепция американского мыслителя построена на схеме триадического отношения между объектом, знаком и интерпретирующей мыслью (интерпретантой). Объект есть та единица реальности, к которой относится знак. В этом отношении знак репрезентирует объект, т. е. вводит его посредством себя в мир сознания. Со знаком связано значение – то, что знак сообщает. Интерпретанта есть идея, которую знак порождает [2]. Более простую схему предложил швейцарский лингвист Ф. де Соссюр (1857–1913). Языковая реальность у него основывается на бинарном отношении: «означающее» и «означаемое», где первое как чувственный знак сам по себе произволен, и он наделяется вторым как рациональным значением, которое уже не есть что-то произвольное. Если брать человеческий язык, то *означающее* суть слова и их конструкции, а *означаемые* – значения имен и предложений, указывающие на свойства объектов [3]. Датский языковед Л. Ельмслев (1899–1965) «означающее» заменил термином «план выражения», а «означаемое» – «план содержания». И всё же, несмотря на все нововведения, лингвисты признали, что элементарная языковая целостность имеет двуосевой характер (Р. Якобсон). Чувственно-психическое содержание знака обязательно дополняется его рациональным значением, или смыслом.

Основатели классической семиотики вложили в свою теорию большой идейный потенциал. Так, Пирс неоднократно подчеркивал широту своей концепции. «Но мы можем взять знак в таком широком смысле, что его интерпретантой будет не мысль, но действие или опыт, или мы можем настолько расширить значение знака, что его интерпретантой будет простое чувственное качество» [4]. Нам представляется, что пирсовское понимание знака действительно универсально и оно способно объяснить как словесное мышление, так и эмпирический опыт, включающий ощущения и восприятия.

Идейная широта Пирса явно действует в его классификациях знаков. В первой группе (знаки как они есть сами по себе) особо примечательны «квалисайны» и «симсайны». Если первые знаки имеют качества чувственных явлений, то вторые представляют индивидуальные объекты. Квалисайны как ощущения, звуковые и зрительные восприятия, занимают особое отношение к объекту. По сути, они представляют собой иконические знаки, похожие на обозначенные ими объекты [5]. Иконы являются знаковой формой человеческого опыта, который во многом остаётся бессловесным и сугубо личностным (М. Полани).

Мы убеждены в том, что пирсовская трактовка иконических знаков вполне применима к животным. В период жизнедеятельности Пирса тема «язык животных» активно не обсуждалась. В свете современных эволюционных эпистемологий она стала актуальной, и если следовать логике Пирса, то язык животных может существовать в виде иконических знаков и индексов. Но такой подход требует предварительного обсуждения единства познавательных аппаратов животных и человека.

Союз ментальной психики и интеллекта присущ высшим животным. В данной теме мы исходим из концепции В. Ф. Юлова. Автор делит психику как все многообразие чувственности на бытийственную и ментальную области. Если первая включает в себя Я-самость (инстанция в индивидуе, принимающая жизненные решения), волю, потребности и интересы, эмоции и аффекты, то вторая представлена состояниями веры и сомнения, а также многообразием сенсорных впечатлений [6]. Последние являют собой содержание, общее для человека и животных. Если взять животных, то их органы чувств превращают стимульные воздействия внешней среды во внутренние сигналы, с которыми может иметь дело интеллект. Он придаёт им жизненно важные значения и тем самым делает поведение успешным. Сенсорные сигналы ментальной психики и можно считать языком животных.

Специфика языка животных. Органы чувств – это необходимые «окна» любого организма во внешний мир. У каждой группы жизни сформировались свои языковые «окна». В низах эволюционного древа господствуют относительно простые, контактные чувственные модальности: осязание, тактильность и вкус. Они дают информацию на небольших расстояниях. Многие животные используют прямые касания: пауки колеблют паутину в определенном ритме. Осетры и другие рыбы используют свои чувствительные усы для поиска пищи в донном иле. Определенный круг применений имеют запахи. По запаху овцы и другие животные отличают своих детенышей, запаховые метки обозначают границы территорий. Обоняние феромонов (гормонов) служит пусковым сигналом для спаривания. Змеи дегустируют воздух, высывая и убирая назад язык, тем самым они чувствуют слабые доли химических веществ от других животных (пища – враги).

Более широкий спектр возможностей представляют дистантные органы чувств. Сигналами для них выступают звуковые волны и физические поля. Слуховая рецепция используется многими сложными группами жизни – птицами, морскими животными, млекопитающими. Весьма эффективна чувствительность к электрическим и магнитным полям. Акулы ощущают чрезвычайно слабые электрические поля, исходящие от жи-

вых клеток в морской воде (1/15 млрд доля вольт на 1 см³ воды).

Содержание познания животных сводится к ощущениям и восприятиям – самым простым формам эмпирического опыта. Кроме них исследователи признают у животных наличие представлений. Англичанин Н. Хейс предпочитает термин «естественные категории». Обучение конкретизирует эти программы, доводя их до знания частных видов [7].

Язык способствует обучению животных в социальных коммуникациях. Все единицы жизни пребывают в биосообществах. Для общения с себе подобными требуются определенные знаки. Сенсорная чувственность предназначена выполнять две функции: а) отражать значимые факторы внешней среды; б) передавать сообщения другим особям. Их взаимная дополнительность очевидна. Качество коммуникативных связей определяется местом таксона в эволюционном древе. Чем ниже положение, тем проще формы сигнализации. Так, светлячки во время брачного сезона общаются посредством света, используя фотохимическое устройство на брюшке.

Зачаточные формы сложных знаков. Этологи признают, что у высших животных есть нечто подобное человеческому словесному языку. Самый богатый репертуар языковых знаков у обезьян. Кроме касаний, мимики, жестов и поз шимпанзе способны производить и воспринимать 32 звука. Под влиянием человеческой культуры обезьяны демонстрируют высокие способности научению языку. В 1972 г. американские ученые супруги Гарднеры научили шимпанзе Уошу жестовому языку глухонемых. Освоила она и смысловые манипуляции с пластиковыми символами на магнитной доске. Карликовый шимпанзе Канзи научился нажимать на клавиши пишущего устройства и стал выстраивать осмысленные предложения из двух-трех слов («Канзи – открыть дверь»). Многие ученые полагают, что между языком человека и языком животных нет непроходимой пропасти.

Вербальный язык возник в человеческой практике. Древние люди изобрели общественные знаки, ядром которых стало слово (речь). Это позволило человеку задерживать свои ответы на вызовы внешней реальности. Речь дала возможность конституироваться особой внутренней жизни, т. е. сознанию. Сохранив выразительную и сигнальную роли, новые знаки породили дескриптивную функцию, когда возможную ситуацию можно описывать без привлечения актуальных впечатлений извне. Такая репрезентация выключает органы чувств из внешней деятельности и превращает их в экран, который рассматривается изнутри [8]. Если у животных чувственность работает только как прозрачное стекло,

через которое видна внешняя среда, то ментальная чувственность человека действует гибче, демонстрируя возможности двух режимов – «прозрачного» и «непрозрачного». В последнем случае вербальные и невербальные знаки, подобно амальгаме зеркала, блокируют хаотический поток внешних стимулов, позволяя представлять искусственные «предметы»: рисунки, тексты, чертежи и т. п.

Особенности языка науки. Элементы науки возникли уже в античном обществе, они развивались в Средние века, в Новое время стали оформляться в социальный институт. Ныне наука признаётся особым типом познания со своими ценностными идеалами. При всём единстве с этническими языками научный язык несёт своеобразие.

Язык науки развивается от естественных форм к искусственным. Возникшая наука поначалу использовала только достоинства естественного языка в его этнических формах. Вместе с тем у него обнаружился ряд недостатков: а) наличие нескольких значений у одних и тех же слов; б) отсутствие явных правил и господство интуитивных догадок; в) игровая грамматика, где много исключений из неявных правил; г) непрерывный диалог скрытых вопросов и ответов; д) терпимость к логическим парадоксам. Самой главной угрозой для науки стала стихия нечеткости. Выход из затруднительного положения ученые нашли в стратегии ограничения игровой стихии языка. У нее нашлось несколько путей реализации и один из них – *использование «мертвых» языков*. Вот почему в научном лексиконе так много латинских и древнегреческих слов. Когда английский физик М. Фарадей (1791–1867) стал создавать новую дисциплину – электродинамику, то все новые термины: «анод», «катод», «электрод» и другие – он взял из древнегреческого языка. Другим способом является формализация как введение искусственных знаков. В широком историческом контексте все знаки человеческого языка искусственны, ибо являются продуктами культуры. Но дихотомия «естественное/искусственное» вполне оправдана, если к первому отнести все то, что используют для общения не ученые, а искусственным будет то, что сознательно разрабатывается учеными. Такой процесс называется формализацией. Общие истоки формализации представлены формированием числовых знаков, хотя у разных народов они были разными, везде, заменяя слова, они давали простоту и экономность записи. Важным этапом развития математики стало освоение буквенных знаков.

Итак, язык науки соответствует ряду норм – требований. Он должен: а) стремиться к смысловой однозначности; б) включать основные тер-

мины – понятия с логическими определениями; в) предполагать частичную формализацию.

Духовные ценности мировоззрения существуют в языке символов. Мировоззрение имеет тот же возраст, что и человек разумный. Оно стало ядром духовного содержания культуры. Исходным началом творчества выступил образ души, древние предки открыли феномен сознания и оценили его в качестве ведущего элемента человека. Более того, образ души был превращен в универсальную меру ценности всего. На этом пути родились мифемы духов, превратившиеся затем в образы богов, а затем в единого Бога. Такое развитие вызвало к жизни мораль, искусство и другие формы духовности. Если образ души еще был отражением реального феномена сознания, то основанные на нем последующие когниции становились продуктами произвольного ценностного конструирования. Моральные правила, представления о духах, богах и другие конструкты нельзя охарактеризовать как истинные или ложные (такие оценки присущи практическому опыту и науке). Всё это компенсируется творческой проективностью, где создаются формы возможной человеческой культуры.

Духовные ценности несут сложное содержание, где явное и прямое значение подчинено и замещено скрытым условным смыслом. Еще более высокая условность там, где речь идет о трансцендентных предметах философской онтологии (эйдосы, Единое, монады и т. п.). Их проблемно-неопределённое существование утверждается не эмпирическим опытом, а формами теоретической веры. Такие смыслы можно выразить только символическими категориями.

Итак, язык животных строится в основном на сигнальных знаках, язык практики реализует быденный и специальный лексикон, для языка науки характерны точность, формализуемость, терминология; язык символов обслуживает мировоззрение. Если у типов познания есть чёткие различия, то различия видов языка не во всём их выражают.

Примечания

1. *Аристотель*. Об истолковании // Соч.: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. С. 92.
2. *Пирс Ч. С.* О знаках и категориях // Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. С. 170–171.
3. *Соссюр Ф де*. Труды по языкознанию. М.: Наука, 1977. С. 52, 113.
4. *Пирс Ч. С.* Указ. соч. С. 170.
5. Там же. С. 172.
6. *Юлов В. Ф.* История и философия науки: учеб. пособие. Киров, 2008. С. 168–215.
7. *Хейс Н.* Принципы сравнительной психологии. М.: Алетей, 2006. С. 314–321.
8. *Куайн У. В. О.* Слово и объект. М., 2000. С. 174–178.

ИСТОРИЯ

УДК 94(47)+94(520)

Т. А. Воробьева

СОВЕТСКО-ЯПОНСКИЙ ПАКТ О НЕЙТРАЛИТЕТЕ 1941 г. В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Статья посвящена анализу современной отечественной историографии советско-японских отношений 1940–1941 гг. В основном представлены работы историков-востоковедов. Актуализируются дискуссионные проблемы, связанные с отношением СССР к Тройственному пакту, возможностью создания оси Берлин – Москва – Токио, реакцией США на переговорный процесс между Москвой Сталиным и Мацуока, оценкой пакта о нейтралитете.

Clause is devoted to the analysis of a modern domestic historiography of the URSS-Japanese attitudes 1940-1941. Basically works of historians-orientalists are presented. The debatable problems connected with the attitude of the USSR to the Triple pact, an opportunity of creation of an axis Berlin – Moscow – Tokyo, reaction of the USA to negotiating process between Stalin and Matsuoka, an estimation of the pact about a neutrality are staticized.

Ключевые слова: Тройственный пакт, берлинские переговоры 1940 г., ось Берлин – Москва – Токио, Мацуока, пакт о нейтралитете.

Keywords: Triple pact, the negotiating process of Berlin 1940, axis Berlin – Moscow – Tokyo, Matsuoka, pact about a neutrality.

Отголоски Второй мировой войны в российско-японских отношениях сформировали в Японии имидж России как «нехорошей страны» – «русские вероломно нарушили пакт о нейтралитете, вступили в войну с Японией, захватили Курильские острова и не хотят возвращать северные территории». Однако и в России сохраняются стереотипы в отношении Японии – «агрессивного азиатского соседа до и во время Второй мировой войны, пособники фашистской Германии» [1]. Тезис об «исторической вине» Советского Союза, а теперь России, который присутствует в политической ментальности определённой части японской элиты, влияет на весь комплекс современных российско-японских отношений. Аргументы сторон уходят в ту далёкую эпоху, когда мир шёл к этой войне. По мере расширения доступа к архивам становилось ясно, что

объективно оценить события в рамках однозначных дефиниций невозможно. В свете тех аргументов, которые российской и японской сторонами приводятся для обоснования своей позиции по территориальному вопросу, тема советско-японских отношений в годы войны не утратила политической актуальности. Об этом свидетельствуют многочисленные документальные и монографические публикации последнего десятилетия, посвящённые различным аспектам предыстории и истории Второй мировой войны [2]. По сравнению с советской историографией, где традиционно преобладали работы, связанные со всем комплексом европейских проблем и советско-американских отношений, сейчас увеличился удельный вес исследований по проблемам международных отношений на Дальнем Востоке.

В наиболее значимых работах советского периода оценки процессов, происходивших на Дальнем Востоке и в советско-японских отношениях, сводились к фактору японской угрозы СССР, который якобы и определял политику держав, а также к одномерному обоснованию причин вступления Советского Союза в войну с Японией [3]. Современная отечественная историография советско-японских отношений в указанный период имеет полифонический характер. На основе одних и тех же документов учёные делают противоположные выводы. На смену самосознанию победителей, которые «всегда правы», приходит стремление разобраться в том, как было на самом деле, «привести историю в соответствие с фактами»; исследователи пытаются переосмыслить ситуацию на Дальнем Востоке накануне и в годы войны. Советско-японская война, по мнению В. Гаврилова, остаётся фактически «единственным неразвязанным узлом Второй мировой войны» [4].

Как заметил А. Шлезингер (мл.), «любое поколение историков сталкивается с вполне определёнными проблемами своего времени и, следовательно, оценивает прошлое в их свете» [5]. Поэтому важно рассмотреть позиции, логику и аргументацию современных отечественных исследователей, которые часто дают альтернативное толкование известных событий. В качестве объекта анализа взяты труды таких историков-востоковедов, как В. П. Зимонин, В. Молодяков, Б. Н. Славинский, В. П. Сафронов, А. Кошкин, К. Черевко, а также работы, посвящённые исто-

рии взаимоотношений Советского Союза с державами оси и американско-английской коалиции, А. О. Чубарьяна, В. Сиполса, В. Печатнова, В. Малькова за последние десять лет [6]. Круг проблем, поставленных этими учёными, обширный. Речь пойдёт о знаковом событии в советско-японских отношениях периода 1940–1945 гг. – советско-японском пакте о нейтралитете 1941 г. Выбор сюжета не случаен, так как его оценка выходит за рамки научных исследований и часто связана с политикой, а иногда и с конъюнктурой. Американский учёный Дж. Ленсен назвал этот пакт «странным нейтралитетом». Если советско-японские отношения в указанный период всегда привлекали внимание западных учёных [7], то в советской историографии пакт о нейтралитете не являлся предметом специального рассмотрения, хотя тема советско-японских отношений разрабатывалась также активно. Однако в начале 1990-х гг. появилась серия статей, посвящённых пакту о нейтралитете, что во многом объяснялось выдвижением со стороны Токио «территориальной проблемы» как основной в российско-японских отношениях после распада СССР [8].

«Идиллию» в общепризнанном подходе советских авторов к оценке японской политики как агрессивной по отношению к Советскому Союзу нарушил Б. Славинский. Уже в первой работе «Советская оккупация Курильских островов» он поставил под сомнение тезис о правах Советского Союза на Южные Курилы [9]. Его работу принадлежит и первая в отечественной историографии монография «Пакт о нейтралитете между СССР и Японией», которая вызвала поток обвинений в отсутствии научной этики [10].

История подписания советско-японского договора о нейтралитете тесно связана со сложной дипломатической игрой, которую вели державы в 1940 г. Чубарьян так обозначил её основные контуры: Берлин, рассчитывая привлечь СССР к общей борьбе против Великобритании, был заинтересован в улучшении советско-японских отношений, в советско-английских в этот период отсутствовало конструктивное начало, а с Вашингтоном «сохранялись весьма прохладные и даже недружественные отношения» [11]. Японо-советские переговоры о нормализации отношений начались ещё до оформления военно-политического союза Токио с Германией. Речь идёт о переговорах летом 1940 г. японского посла в Москве С. Того и В. Молотова [12]. Б. Славинский, В. Мясников, А. Кошкин и другие отмечают, что после поражения Франции появился благоприятный момент для захвата азиатских колоний европейских держав. Советско-германский договор о ненападении от 23 августа 1939 г. «посеял сомнения в Токио в надёжности партнёра по Антикоминтерновскому пакту», США и Великобрита-

ния могли объявить войну Токио из-за «китайского инцидента» [13]. В. Молодяков оценивает переговоры как вполне успешные, «хотя Сталин и Молотов предлагали серьёзно поторговаться», понимая, что Японии договор был нужен больше, чем Москве [14]. По мнению Кошкина, переговоры были «весьма серьёзным внешнеполитическим манёвром советского руководства», которое решило «повторить и на японском направлении поразивший мир дипломатический поворот в отношении Германии». Он признаёт, что «Москва шла на серьёзные политические издержки», но объясняет это «стремлением выиграть время для подготовки к большой войне» [15]. Проект пакта о нейтралитете фактически был подготовлен, но как раз в это время посол Того Сигэнори был отозван из Москвы по распоряжению нового министра иностранных дел Мацуоки. «Менять такого посла в такой ситуации было очевидной глупостью» [16], – пишет Молодяков. В результате «дипломатический «блиц» на японском направлении летом 1940 г. не состоялся. Новое японское правительство во главе с Коноэ решило не «форсировать заключение политического соглашения с СССР, предпочтя сначала укрепить военно-политический союз с Германией» [17]. 27 сентября был подписан Тройственный пакт и, очевидно, в Токио посчитали, что с помощью Германии можно будет добиться больших уступок от Советского Союза. Но, по замечанию американского исследователя Г. Бикса, заключив военный союз с Германией и Италией, Япония «выполнила трагический шаг к большой войне» [18].

Как отмечал Р. Даллек, Тройственный пакт «должен был обеспечить для Токио экспансию к югу и помочь в урегулировании отношений с Россией» [19]. Об этом пишет Б. Славинский: «Уже в сентябре 1940 г. был поставлен вопрос об использовании Германии в качестве посредника в деле нормализации советско-японских отношений... При этом гитлеровское руководство исходило из собственных интересов – побудить Японию на действия против Великобритании на Тихом океане» [20]. Наиболее подробно эта тема исследована в книгах Молодякова [21]. Действительно, в рамках созданного осенью 1940 г. Тройственного союза между Германией, Японией и Италией рассматривалась возможность нормализации советско-японских отношений. Поэтому важно учитывать роль германского фактора в переговорном процессе между Москвой и Токио. Всесторонний анализ берлинских переговоров не входит в задачу нашего исследования, но они важны для понимания особенностей второго этапа в истории подготовки пакта о нейтралитете, когда японская сторона поставила вопрос о заключении договора о ненападении по аналогии с германо-советским 1939 г.

Предложение Москве присоединиться к «союзу трёх» в ноябре 1940 г. вносило новые коррективы в международную ситуацию. Опубликованные советские документы действительно свидетельствуют о начавшемся диалоге [22]. Учёные оказались перед дилеммой: на самом ли деле осенью 1940 г. Кремль серьёзно рассматривал возможность союза со странами-агрессорами или это была игра с той и другой стороны? Определяющим критерием при ответе на эти вопросы может быть оценка целей Трёхстороннего пакта. Так, А. Кошкин, В. Сиполс, Е. Кульков, В. Зимонин по-прежнему акцентируют внимание на антисоветской направленности Тройственного соглашения. Предложение Советскому Союзу присоединиться к нему А. Кошкин рассматривает как «операцию по дезинформации, призванную усыпить бдительность Сталина» [23]. Отмечая, что «условия, выдвинутые Сталиным, были заведомо неприемлемы для Германии», автор, очевидно, исходит из того, что истинный смысл «операции» был разгадан в Кремле. В качестве аргумента делается ссылка на то, что «Москва особенно не настаивала на ответе из Берлина». В присоединении Японии к пакту исследователь видит поддержку Токио агрессивных действий своих европейских союзников, в том числе и против Советского Союза. Сиполс, так же как Кошкин, уверен в том, что ноябрьские переговоры были «крупной акцией по дезинформации», не случайно «Берлин был заинтересован в том, чтобы пакт не мог рассматриваться как направленный против СССР». Кроме того, втягивание Кремля в переговорный процесс, считает автор, преследовало цель осложнения отношений Москвы с Лондоном «путём «утечки» сведений о переговорах» [24]. К. Черевко всё же видит различия в целях Берлина и Токио: «Тройственный пакт и согласие на переговоры о пакте четырёх выполняли для Германии в отличие от Японии роль камуфляжа с целью обеспечить внезапность нападения на СССР» [25]. Чубарьян также согласен с тем, что переговоры «в Берлине имели отвлекающий характер, так как принципиальное решение о войне Гитлер уже принял». К тому же автор считает, что «идея присоединения Москвы (к пакту трёх. – Т. В.) вряд ли могла заинтересовать Сталина». Впрочем, в данном случае позиция автора не до конца последовательна, поскольку с ней плохо согласуются утверждение учёного о том, что «Сталин поверил обещаниям Гитлера, был готов на самый кардинальный поворот в политике» или его замечание о планах Берлина привлечь СССР к общей борьбе против Англии с последующим предложением о разделе сфер влияния [26].

Более категоричен М. И. Семиряга, который утверждает, что «цель визита Молотова в Бер-

лин состояла для Германии в том, чтобы втянуть Советский Союз в Тройственный пакт и таким образом создать союз Четырёх Держав для раздела теперь уже не только Европы, но и всего мира на сферы интересов» [27]. Говоря об итогах берлинских переговоров, этот автор приходит к заключению, что «в Берлине оба диктатора предприняли новую попытку прозондировать планы другой стороны и обмануть друг друга». И далее: «Гитлер убедился в намерении Сталина пойти на самый невероятный шаг – на определённых условиях вступить в агрессивный блок трёх держав» [28].

На наш взгляд, более взвешенной является позиция авторов «Системной истории международных отношений». Анализируя ситуацию после подписания Тройственного пакта, они указывают на возникший «кризис взаимопонимания в отношениях между Москвой и Берлином», для разрешения которого германское руководство затеяло переговоры с В. М. Молотовым в ноябре 1940 г. Германия нуждалась в консолидации сил своих союзников и на этом этапе была заинтересована в том, чтобы «выяснить шансы привлечения СССР к тесному и активному военно-политическому сотрудничеству против Великобритании и, при необходимости, США». Что касается советского руководства, то, по заключению авторов, оно хотело «понять, стоит ли Советскому Союзу присоединяться к Тройственному пакту, а если нет – насколько он опасен или может быть опасен для СССР». Причём Молотов пытался получить точный ответ и по поводу границ японского «восточно-азиатского пространства» [29].

В. Сафронов в работе, посвящённой анализу международных отношений на Дальнем Востоке, касаясь Тройственного союза, делает вывод: «В конечном счёте пакт был направлен как против США и Англии, так и против Советского Союза», но «первоначально и в Советском Союзе, и в Соединённых Штатах воспринимался прежде всего как антиамериканское соглашение» [30]. Такой вывод представляется слишком схематичным. Более сложную диалектику мотивов и целей главных участников тех событий отмечали многие авторы. Вот что по этому поводу пишет, например, известный американский дипломат и учёный Дж. Кеннан, анализируя ситуацию, сложившуюся осенью 1940 г.: «Неожиданное “упрямство” Англии показало слабость Германии в попытках проведения операции “Морской лев”», а советская операция в Бессарабии привела к напряжённости в советско-германских отношениях. В результате Берлин стал «искать средство для нанесения удара по Великобритании в другой точке» и в то же время «был заинтересован в том, чтобы США и Россия не выступили на

стороне Англии против Германии» [31]. И далее, Тройственный пакт «не преследовал агрессивных целей против США. Он предупреждал США, что Вашингтону придётся иметь дело с тремя государствами» [32]. Оценивая политику Берлина в отношении СССР, Кеннан указал на стремление германского руководства «привязать Россию к пакту трёх через немецкое посредничество в урегулировании советско-японских отношений с тем, чтобы она не оказалась на стороне англо-американского блока» [33]. Присоединением Японии к Тройственному пакту Гитлер решал важную для себя задачу – менял вектор японской агрессии в сторону южного направления для нанесения удара по Великобритании [34].

Ревизионистский подход присутствует в работах В. Э. Молодякова. Он, возможно, единственный отечественный автор, который анализирует указанные проблемы, используя геополитический метод, что можно объяснить популярностью геополитических идей в современном историческом дискурсе [35]. Исследователь отталкивается от концепции континентального блока, разработанной немецким геополитиком К. Хаусхофером [36]. Он считает, что для понимания германо-японо-советских переговоров осенью 1940 г. надо учитывать влияние таких политиков, как Риббентроп, Сиратори, Того, Мацуока, Коноэ, которых он относит к евразийцам и поклонникам идей К. Хаусхофера. Осенью 1940 г. в политике Берлина и Токио в отношении СССР, по его мнению, прослеживалось две линии. Так, в Германии одну представлял министр иностранных дел И. фон Риббентроп, взявший на себя миссию способствовать нормализации советско-японских отношений и, таким образом, привлечь Москву к «союзу трёх». Вторую – олицетворяла «антирусская позиция Гитлера». Для подтверждения автор ссылается на самого Риббентропа, который в своих воспоминаниях, написанных в тюрьме, заметил, что «столкновение с Россией можно было избежать, однако для этого требовались уступки с нашей (т. е. Германии. – Т. В.) стороны»; «У меня уже тогда было такое чувство, что в своей русской политике я был одинок» [37]. В Токио, по мнению Молодякова, также были сторонники союза не только с Германией, но и с Советским Союзом. Глава японского правительства Коноэ ещё задолго до этих событий отвергал «претензии Запада на универсальный характер их ценностей»; «Япония не должна мириться с атлантическим господством». Эти идеи «меланхолического принца» легли в основу его внешней политики – союза с Германией и СССР [38]. За программу «обновления внешней политики» Японии, составной частью которой была нормализация отношений с СССР, выступил японский посол в Италии Сиратори. Таким

образом, «если в Европе концепцию «союза четырёх» выдвинул К. Хаусхофер, то в Японии, пишет Молодяков, приоритет на неё бесспорно принадлежал Сиратори» [39]. Войны с Советским Союзом не хотели дипломаты Хирото, Того и др. Учитывая эти обстоятельства, исследователь пришёл к выводу, что со стороны Берлина и Токио рассматривались конкретные условия присоединения Москвы к пакту, о чём свидетельствуют сам ход переговоров и проекты соглашений. Эта позиция Молодякова совпадает с оценкой американского исследователя Юкико Коширо (Yukiko Koshiro), который в статье, опубликованной в журнале «American Historical Review» в 2004 г., утверждает, что «план создания германо-итало-японо-советского союза нашёл поддержку со стороны японского правительства и дипломатов» [40]. Как пишет Герберт Бикс, «такая мысль была не столь абсурдна» [41]. Министр иностранных дел Мацуока оценивал такое соглашение как «дипломатическое средство устрашения... против англо-американского союза». Однако, по мнению Молодякова, «диалог в Берлине оказался куда более сложным и напряжённым, чем предполагали обе стороны. Сталин и Молотов думали, что Гитлер и Риббентроп хотят найти согласие и готовы «торговаться». Риббентроп был действительно готов, а вот Гитлер – нет» – такой вывод делает Молодяков в другой своей книге «Риббентроп. Упрямый советник фюрера» [42]. Таким образом, Молодяков выдвинул гипотезу, которая была невозможна для советской историографии. В то же время исследователь, на наш взгляд, не учитывает, что Гитлер не исключал будущей войны против Советского Союза, но тогда такая перспектива просматривалась более смутно, чем борьба против Великобритании, и это заставило Берлин рассмотреть возможность включения СССР в антианглийскую коалицию.

Взаимоотношения основных акторов мировой политики в 1940–1941 гг. являются наиболее дискуссионными. В работах ряда исследователей слабо отражён тот факт, что в каждой стране просчитывались разные ходы, присутствовали различные линии поведения. Так, советско-германский пакт 1939 г. и поражение Франции летом 1940 г. заставили правительство Коноэ пересмотреть вопросы отношений с Германией и Советским Союзом, для Японии открывались перспективы завоевания богатых колоний Голландии и Франции. В то же время китайская политика Токио осенью 1940 г. зашла в тупик. После заключения Тройственного пакта Вашингтон активизировал помощь Чан Кайши. В Токио возникает движение за «обновление» традиционной японской внешней политики, в рамках которой главным противником была Россия, а союзника-

ми – Запад. Реформаторы (Сиратори) выступили за военно-политический союз с Германией и «всеобщее дипломатическое урегулирование с Советским Союзом». Однако отношение к союзу с Германией было неоднозначным. Он вызвал сопротивление со стороны прагматиков – адмирала Енаи, дипломата Арита. За войну с СССР по-прежнему ратовало сухопутное командование в отличие от морского, которое было сторонником южного направления [43].

Что касается США, там тоже не было единства мнений. Рузвельт считал, что «Германия, Италия и Япония опасны для благосостояния Соединённых Штатов» [44], в то время как в окружении президента, по замечанию В. Малькова, «были политики, которые руководствовались идеями Мэхэна и Маккиндера и воспринимали Россию более опасной, чем Германия и Япония» (американский посол в Японии Дж. Грю) [45]. В этом плане интересна статья В. Юнгблуда, где сравниваются подходы к дальневосточной политике трёх ведущих сотрудников внешнеполитического ведомства США – К. Хэлла, С. Хорнбека и Дж. Грю [46].

Особую позицию занимал американский бизнес, с точки зрения которого экономические связи с Японией были важнее отношений с Китаем. Как заметил Печатнов, в 1939–1941 гг. Вашингтон действительно на определённых этапах рассматривал СССР как потенциального противника [47]. Но с осени 1940 г. стал наблюдаться некоторый отход от этой позиции. Так, в одном из октябрьских выступлений американский президент заявил, что «народ Соединённых Штатов... отвергает доктрину умиротворения» [48]. Ещё раньше в ноте К. Хэлла от 1 июля 1940 г. в общей форме была высказана готовность США сотрудничать с СССР, а министр внутренних дел Икес в беседе с советским послом Уманским сказал, что «настал момент для советско-американской встречи», чтобы выяснить, «нет ли точек соприкосновения между их внешней политикой». О реакции советского посла на это предложение свидетельствует ремарка, которую он позволил в своём отчёте («Это трусливый пробный шар, по-видимому, и был целью встречи») [49].

Итак во второй половине 1940 г. более радикально меняется внешнеполитический курс Японии, в то время как США занимают осторожную позицию по пересмотру своих отношений с Москвой после советско-финской войны и событий в Прибалтике. Что касается Германии, операция «Морской лев» терпела поражение, в отношениях с СССР возникла напряжённость после присоединения Бессарабии и Прибалтики. Продолжение борьбы с Великобританией стало рассматриваться через призму новой геополитической конфигурации – «ось Берлин – Москва – Токио» или союза 4-х.

Среди первых отечественных авторов, кто обратил внимание на заинтересованность Токио в «объединении недемократических и антидемократических стран, т. е. «союза четырёх», были Б. Славинский, В. Зимонин, В. Молодяков. В статье «Последний очаг второй мировой войны» Зимонин высказал мысль о том, что подключение Москвы к пакту 3-х было выгодно прежде всего Японии [50]. Несколько раньше к похожим выводам пришел американский автор Акиро Ирие, отметивший, что такой «сговор оказал бы психологическое давление на США и Китай» [51]. В сентябре 1940 г. в японской газете «Хоци» периодически появлялись сообщения «о переговорах Сталина с германским послом о заключении «соглашения четырёх», но с такой же периодичностью газета «Известия» публиковала опровержения ТАСС [52]. Б. Славинский в монографии «СССР и Япония – на пути к войне», говоря о возможности присоединения СССР к «союзу трёх», заметил, что «только случайность не сделала Россию и Японию союзниками в борьбе против США и других западных демократий» [53]. С точки зрения В. Совастеева, автора рецензии на эту книгу Славинского, «это был принципиально важный вывод» [54]. К. Черевко также согласен с тем, что на данном этапе «позиции Германии, Японии и Советского Союза совпали», их объединяла общая задача борьбы с Западом, ведь не случайно Советскому Союзу была предложена часть британского колониального наследства [55]. В то же время В. Сафронов, специалист по проблемам взаимоотношений США, СССР и Японии на Дальнем Востоке эти утверждения признаёт «весьма спорными», так как «задуманный альянс рассматривался Москвой не для борьбы против западных демократий, а ради решения собственных геополитических задач» [56]. Подтверждением этой точки зрения может служить тот факт, что и в директивной записке И. Сталина, и на переговорах Молотова в Берлине актуализировались проблемы Балкан, Черноморских проливов, Восточной Европы, то есть традиционные темы российской внешней политики. Следует обратить внимание, что Москва предпочитала вести переговоры о двусторонних соглашениях (СССР – Германия, СССР – Япония), в то время как Берлин настаивал на подписании общего соглашения четырёх держав. В связи с этим интересная версия высказывается итальянским учёным Эннио Ди Нольфо, который пишет, что в «концепции» Гитлера о соглашении четырёх держав «советские интересы в Европе полностью игнорировались» и «если бы она была принята, то стала бы очевидной готовность Советского Союза вписаться в гитлеровские проекты» [57]. От этого предостерегал советское руководство американский посол Штейнгардт. Так,

в беседе с Вышинским он сказал: «Любое соглашение... с Германией, Италией и Японией ограничит свободу действия этой державы в будущем... приведёт к изоляции этой страны от великих держав и поставит её в зависимость от стран оси» [58]. Как известно, отвергнув «концепцию Гитлера», взамен Москва предложила свою.

В. Молодяков, Б. Славинский и отчасти В. Зимонин считают, что Япония была не только инициатором, но и более последовательным, чем Берлин, сторонником присоединения Советского Союза к пакту. С точки зрения двух первых авторов, континентальный блок был возможен как результат общности глобальных геополитических интересов трёх сильнейших стран [59]. Однако большинство исследователей, хотя и с разными оговорками, склоняются к тому, что в ноябре 1940 г. возникла лишь потенциальная возможность для формирования «союза четырёх», судьба «союза» зависела прежде всего от позиции Германии, так как без неё он был нереален. Следует иметь в виду, что Гитлер не рассматривал СССР в качестве равного партнёра; конкретные требования Сталина как условие присоединения к «союзу трёх» вызвали у него ярость. Можно сослаться на мнение С. Того, скептически относившегося к этой идее. В беседе с премьер-министром Коноэ, состоявшейся 5 ноября, т. е. до поездки Молотова в Берлин, он высказал свой взгляд на происшедшие события: «Отношение Тройственного союза к СССР было довольно странным»; «заставить Россию признать лидерство Германии и Италии в Европе невозможно»; отметил усилившуюся напряжённость в отношениях между Германией и Россией, чем вызвал удивление Коноэ, который думал, что они хорошие [60]. Бывший посол в Советском Союзе предлагал вопрос о нормализации отношений с Москвой рассматривать вне зависимости отношений с Германией. Ещё раньше, 17 октября в беседе с Молотовым Того заявил, что «он твёрдо убеждён в том, что отношения между СССР и Японией могут развиваться параллельно», независимо от германо-советских и германо-японских [61].

Любопытная версия высказана в книге израильского учёного Г. Городецкого: «Гитлер обманывал Риббентропа, заставляя его поверить в возможность компромисса», но это одновременно был и «роковой самообман Сталина» [62]. Можно согласиться с тем, что Гитлер обманывал Сталина, но и Сталин, в свою очередь, «был рад обманываться». Странность ситуации как раз и заключалась в том, что война Германии против Советского Союза была реальной, но Лондон и Вашингтон, даже в условиях начавшейся войны против атлантического мира не торопились с нормализацией отношений с Москвой после советско-финской войны. По мнению Городецкого,

упускается из виду тот факт, что решение Гитлера об операции «Барбаросса» «ни в коем случае не было произвольным и односторонним. Окончательно оно созрело только после того, как русские отклонили германские условия, являвшиеся предпосылкой для создания Континентального блока» [63].

25 ноября В. Молотов передал германскому послу советский проект «пакта четырёх держав», который Кеннан оценил следующим образом: «Это один из самых интересных документов в истории советской дипломатии. Сталин предложил высокую цену за присоединение СССР к Тройственному пакту, но он жестоко просчитался»; «поведение Сталина было хаотичным» [64]. С ним согласен Дж. Гэддис, охарактеризовавший «стратегию Сталина между 1939 и 1941 годами как ошибочную», но одновременно отметив, что Рузвельт и после пакта Молотова-Риббентропа «оставлял дверь открытой для возможного взаимодействия с Москвой» [65]. Японский автор Харука Одзава в статье «Американо-советские отношения и Япония», наоборот, внимание обратил на «испуг Рузвельта перед перспективой присоединения СССР к Тройственному пакту» [66].

Одновременно с постановкой вопроса о возможности присоединения Советского Союза к пакту 3-х с октября 1940 г. возобновляются советско-японские переговоры, в ходе которых новый посол Японии в Москве Татэкава выдвинул идею подписания пакта о ненападении по аналогии с советско-германским договором 1939 г., причём все «крупные» вопросы он предлагал решить потом. В Токио возлагали надежды на посреднические усилия Германии. Молотов занял жёсткую позицию и поставил вопрос о компенсации в виде передачи «утраченных ранее территорий». Возникает вопрос, почему Москва не пошла на подписание пакта о ненападении? Молодяков считает, что Сталин и Молотов поняли неприемлемость для Японии их требований и «они придерживались Realpolitik» [67]. Черевко, наоборот, акцент делает на идеологический аспект, с одной стороны, а с другой – отмечает, что в интересах Москвы было подтолкнуть японскую экспансию в сторону южных морей [68].

В отечественной историографии нет единства в вопросе о главной причине отказа советского руководства. Славинский, Зимонин, Сиполс, Сафронов выдвигают в качестве таковой китайский фактор [69]. Действительно, у Советского Союза было обязательство перед Китаем не подписывать с Японией пакта о ненападении до нормализации японо-китайских отношений. Но Молодяков, Черевко не признают этот аргумент, хотя с формальной стороны, возможно, так и было. Они акцентируют внимание на территори-

альной проблеме, которая для Сталина была главной и без решения которой пакт о ненападении не мог появиться. В результате переговоры к концу 1940 г. зашли в тупик и в советско-японских отношениях вновь появился отрицательный фон. Не оправдались надежды Токио на помощь Берлина в достижении договорённостей с Советским Союзом, так как Гитлер окончательно утратил интерес к идее пакта 4-х и 18 декабря утвердил план «Барбаросса».

Несмотря на провал переговоров осенью 1940 г., в Токио не отказались от договора о ненападении с Советским Союзом. Чубарьян ставит принципиальные вопросы: «Почему Япония после подписания Тройственного пакта нуждалась в урегулировании отношений с СССР и даже провал берлинских переговоров в ноябре 1940 г. её не остановил»? «Кто был в большей степени заинтересован в этом соглашении – Москва или Токио»? Сопоставление позиций учёных по этим вопросам позволяет сделать вывод, что различия в их выводах были во многом следствием несовпадения оценок степени осведомлённости японского правительства о решении Гитлера напасть на Советский Союз. В ряде работ доминирующим аргументом является информация, якобы полученная Мацуокой в Берлине, о скором нападении Германии на Советский Союз (Кошкин, Н. Б. Адырхаев и др.). Так, Кошкин, например, утверждает, что уже в конце декабря 1940 г. руководство Японии узнало о подготовке Германии к войне [70]. Тогда непонятно, из каких соображений исходила Япония – военно-политический союзник Германии по «союзу трёх» и «антикоминтерновскому пакту»? Тем более, что автор затем пишет, что Мацуока считал, что «идея пакта 4-х ещё жива» и может быть использована для японо-советского урегулирования на японских условиях» [71].

Американский посол в СССР Штейнгардт в своих донесениях в Вашингтон подчёркивал, что целью поездки Мацуоки в Берлин в марте 1941 г. было «спросить Гитлера, намеревается ли он напасть на Советский Союз», и считал, что дальнейшие шаги японца будут определяться ответом на этот вопрос [72]. Американский посол в Японии Дж. Грю в своих депешах государственному секретарю в это же время сообщал, что «общий тон японской прессы показывает желание продолжить усилия японского правительства к заключению соглашения с СССР» [73]. Чубарьян исходит из того, что хотя в Берлине Мацуока и не получил официальной информации о войне Германии против СССР, но он «мог догадываться об этом». Кроме того, японский министр понял, «что немцы не намерены больше договариваться с Москвой», но при любом раскладе Германия заинтересована в японской экс-

пансии на юг [74]. В результате японский министр принял самостоятельное решение о подписании пакта о нейтралитете. Славинский, ссылаясь на государственного секретаря США К. Хэлла, пишет, что в Токио о возможной войне Германии против Советского Союза знали, так как японские дипломаты эту информацию получили от американцев. Но Хэлл в своих воспоминаниях не говорит, что он передал информацию японцам, как заявляет Славинский. Он действительно отмечал, что эта информация для него была «особенно полезна... в переговорах с японцами, так как исключала возможность союза России с Японией» [75]. В то же время он утверждал, что независимо от того, знал Мацуока или догадывался о планах Германии в отношении СССР, договорённость с Москвой «имела важное значение для японской внешней политики» [76].

Авторы книги о Р. Зорге В. Гаврилов и В. Горбунов помечают, что в Токио знали о скорой войне Германии против СССР и цель поездки Мацуока как раз и состояла в выяснении вопроса, почему Берлин «не призывает Японию ударить одновременно по Советскому Союзу и, наоборот, толкает её в сторону Сингапура?» [77].

Им оппонирует Молодяков, который пишет, что в Берлине, вопреки утверждениям многих советских и современных отечественных авторов, Мацуока не получил информации о готовящейся войне против СССР, так как Риббентроп в тот момент не знал о директивах по плану «Барбаросса». Не случайно позиция немецкого министра иностранных дел показалась Мацуоке какой-то неопределённой. В то же время «Мацуока понял, что над его далеко идущими планами “континентального блока”, заимствованными у Хаусхофера и Сиратори, нависла колоссальная угроза» – заключает Молодяков [78]. Мнение отечественного учёного подтверждается словами американского профессора Джеймса М. Бернса: «Гитлер не обмолвился перед Мацуокой ни словом относительно своих планов нападения на Россию». Но «если Гитлер обманул своего японского союзника в наиболее важном политическом вопросе, то Мацуока получил возможность поменяться с ним ролями, когда прибыл в Москву», – заключает Бернс [79]. О том, что достоверные сведения о сроках нападения Германии на Советский Союз Мацуока стал получать спустя несколько дней после своего возвращения в Японию, сообщает К. Черевко в монографии «Серп и молот против самурайского меча» [80]. Констатация факта, что Гитлер дал распоряжение «не информировать японцев о плане Барбаросса», есть в статье В. Сиполса. Позицию Гитлера автор объясняет тем, что в Берлине опасались, как бы в Токио не решили прекратить

борьбу против Великобритании, если узнают о нападении на Советский Союз [81].

Причина, по которой Гитлер не посвятил Риббентропа в план «Барбаросса», очевидно, заключалась в том, что его тактика в момент пребывания Мацуоки в Берлине сводилась к поощрению Японии к активным действиям в направлении Сингапура, а не Владивостока. Возможно, Гитлер рассчитывал на быстрый разгром Советского Союза и без помощи своего азиатского союзника. В то же время можно предположить, что такая позиция нацистского лидера отражала скрытые противоречия между союзниками – ведь Индия притягивала к себе и Берлин, и Токио. К сожалению, отечественными авторами фактически не рассматриваются темы германо-японских противоречий и влияния американского фактора на японо-советские переговоры.

О наличии серьезных разногласий с Советским Союзом Риббентроп всё же поведал японскому министру иностранных дел. Он, в частности, заверил гостя, что в случае советской агрессии против Японии Германия окажет ей немедленную помощь. Риббентроп, который всего несколько месяцев назад убеждал Молотова присоединиться к союзу Германии, Японии и Италии, теперь заявил, что «подобный союз с СССР абсолютно невозможен, как невозможно соединить воду с огнем, поскольку Советский Союз не отказался от своей глобальной экспансии». Мацуока с этим выводом полностью согласился [82]. Однако английский автор Дж. Чэпман пишет, что «официальные лица Германии, и особенно посол Отт, утверждали, что Мацуока не отреагировал открыто на это заявление» [83]. Хотя в Берлине всё же дали понять, что любое соглашение Токио с Москвой нежелательно, но «неясные предупреждения немцев о надвигающейся войне Германии против СССР» убедили Мацуоку в необходимости занять самостоятельную позицию. Позже, на заседании Координационного комитета 25 июня 1941 г. Мацуока это объяснял так: «Вообще-то я пошёл на заключение пакта о нейтралитете, считая, что Германия и Советская Россия не начнут войну. Если бы я знал, что они вступят в войну, я бы, вероятно, занял в отношении Германии более дружественную позицию и не стал бы заключать пакт о нейтралитете» [84]. Для Берлина подписание договора с Москвой стало полной неожиданностью, о чём сообщал Риббентроп в телеграмме германскому послу в Токио [85]. Возникает вопрос, почему в историографии пакта о нейтралитете такое внимание уделено теме степени информированности Японии о надвигающейся войне Германии против Советского Союза? На наш взгляд, для значительной части отечественных исследователей этой проблемы версия о том, что Мацуока знал о сро-

ках нападения на СССР, является убедительным доказательством вероломства японского министра и его готовности пойти на нарушение договора уже в период его заключения.

Опубликованные в 1998 г. документы беседы Сталина с японским министром позволили отечественным авторам выдвинуть ещё один тезис, согласно которому правительство Коноэ якобы было заинтересовано в реанимации идеи «союза четырёх» через подписание советско-японского договора. Такой подход присутствует и в зарубежной историографии [86]. Об этом пишут Сафронов, Молодяков [87]. Действительно, эта тема была затронута во время беседы Мацуоки с И. Сталиным 12 апреля 1941 г. Сталин сказал, что «СССР считает принципиально допустимым сотрудничество с Японией, Германией и Италией», но так как «Германия не нуждается в помощи (СССР. – Т. В.), то это значит, что пакт четырёх ещё не назрел» [88]. Но, по мнению Чубарьяна, Мацуока уже в Берлине понял, что проблема «союза четырёх» исчерпала себя («великий проект Мацуоки не имел успеха» – Акиро Ирие) и поэтому пришёл к решению о подписании соглашения с Москвой вне связи с Тройственным пактом [89]. С этим утверждением согласуется вывод Молодякова о том, что позиция Берлина не оставила ничего другого Японии, как пойти на двухсторонние переговоры с Москвой.

Переговорный процесс достаточно подробно освещён в современной литературе и базируется не только на опубликованных, но и на архивных документах. Разночтения касаются вопроса, почему не был подписан пакт о ненападении, а также оценки договора о нейтралитете. В свете этой проблематики интересны рассуждения американского посла Л. Штейнгардта: «Советское правительство, если пойдёт на договор о ненападении, то только за высокую цену – территориальные уступки... однако Япония, которая не скрывает своего стремления к заключению политического соглашения с Советским Союзом, не готова платить эту цену, даже в части ликвидации японских концессий на Северном Сахалине» [90]. В большинстве работ вновь концентрируется внимание на территориальной проблеме, так же как это было при оценке переговоров осенью 1940 г. Была ли эта проблема для Москвы в тот период главной или она использовалась специально для затягивания переговоров? Предметом анализа этот вопрос не стал. Но зато в работах отмечается, что внезапно Сталин согласился на пакт о нейтралитете при условии письменного обязательства Мацуоки о передаче японских концессий на Северном Сахалине [91]. Штейнгардт так прокомментировал изменение в позиции Москвы: «Советское руководство решило отказаться от своей жёсткой позиции в пользу японского ней-

тралитета в случае немецкого нападения на Советский Союз. Мацуока – тоже. Этот пакт ограждает Японию от советско-американского сотрудничества в случае войны Японии с США» [92]. Действительно стороны сочли целесообразным отказаться от своих требований (территориальные уступки, с одной стороны, и прекращение помощи Китаю – с другой). Чубарьян, объясняя причины, почему Сталин пошёл на соглашение с Японией, говорит о его стремлении снизить враждебность нацистского руководства в отношении Советского Союза. Этот момент отмечает и Городецкий – «укрепить отношения с Германией». Кошкин вообще считает, что идея исходила от Сталина, который был заинтересован не допустить японского участия в советско-германской войне. Сталин и Молотов действовали в рамках *Realpolitik*, когда подписывали договор, поэтому отказались от территориальных претензий и ограничились японскими концессиями на Сахалине – таково мнение Молодякова. Однако Чубарьян возражает против такой оценки: «Именно с точки зрения реальной политики для Сталина было бы выгодным развитие отношений с США». Японский историк Хосоя считает, что компромисс был достигнут за счёт Японии [93].

Анализируя причины неподписания договора о ненападении, Славинский в качестве таковых выдвинул китайский фактор, впервые опубликовав записку замнаркома С. Лозовского Молотову, в которой речь шла об обязательстве СССР не подписывать с Японией договор о ненападении до установления нормальных отношений последней с Китайской республикой [94]. Кроме того, он утверждает, что центральным вопросом на переговорах Сталина с Мацуокой была китайская проблематика. Именно из-за необходимости разрешения «китайского инцидента» тот приехал в Москву и искал примирения с Кремлем с тем, чтобы СССР прекратил помощь Чан Кайши [95].

Согласно его утверждению, Мацуока хотел добиться прекращения советской помощи Китаю. Об этом пишет и Дж. Ленсен [96]. Но советское руководство отказалось даже обсуждать этот вопрос. О юридическом аспекте устного обязательства СССР пишет и Сафронов. С точки зрения Черевко и Молодякова, учитывая прагматический характер советской политики, это не имело значения [97].

К сожалению, не все исследователи рассматривают советско-японский переговорный процесс на международном фоне и концентрируются в основном на взаимоотношениях СССР и Японии. В связи с этим выгодно отличаются монографии Чубарьяна и Сафронова, в которых переговоры излагаются в контексте международных отношений и политики держав в 1940 – весной 1941 г.

В отличие от распространенного в советской историографии тезиса о стремлении Лондона и Вашингтона направить японскую агрессию против Советского Союза, эти авторы обратили внимание на незаинтересованность, в частности, Вашингтона не только в ослаблении советской поддержки борьбы китайского народа, но и в советско-японском сближении [98].

Наибольшие расхождения наблюдаются в оценке советско-японского пакта о нейтралитете и реакции на него в мире. В целом большинство исследователей всё же отходит от антияпонизма, от определения позиции Японии как попытки закамуфлировать форсированную подготовку к войне. Однако, предлагая отказаться от такого одностороннего подхода, Кошкин, например, в монографии «Японский фронт Сталина», ссылаясь на многочисленные заявления японских политиков об отношении к пакту вскоре после его подписания, как бы подтверждает вывод о «дипломатической уловке», да и само название главы «Стратегия коварства» позволяет предположить, что автор всё же склонен считать, что договор о нейтралитете был тактическим ходом японской дипломатии, стратегия которой строилась на предстоящей войне с Советским Союзом [99]. Приняв летом 1941 г. план «Кантокуэн», Япония, по существу, разорвала этот пакт. Сквозная идея всех последних работ Кошкина сводится к утверждению – Япония была готова к войне против СССР. Его обвинения строятся на существовании военного плана «Кантокуэн» и на заявлении Мацуоки и некоторых японских военных и гражданских политиков после нападения Германии на Советский Союз отказаться от пакта и поддержать Рейх [100]. В качестве аргументации для обоснования своей концепции автор выделяет во внешней политике Японии как раз те моменты, в которых безусловно проявился её агрессивный характер. Многочисленные свидетельства в пользу этой оценки приводит и Черевко. Однако, сопоставляя действительное соотношение вооружённых сил двух стран с точки зрения угрозы безопасности СССР, он заключает, что Токио не форсировал мероприятия по подготовке к нападению на Советский Союз летом 1941 г. и в этом проявилась реальная роль пакта [101]. Анализируя материалы японской газеты «Contemporary Japan», Молодяков, напротив, констатирует факт отсутствия поддержки позиции министра в правительственных кругах [102]. Славинский также отмечает, что в Японии пакт был воспринят с воодушевлением [103]. Сам же автор в пакте видит антикитайскую направленность. Осторожно к оценке пакта относится Сиполс, который считал, что «особенно полагаться на договор с Японией нельзя было», хотя и отметил его позитивный характер. «Нейтралитет»

тет не гарантировал безопасность СССР на Дальнем Востоке и в Сибири»; «Япония не напала на СССР только потому, что не получился блицкриг» и далее, «обязательства Москвы по пакту фактически утратили силу после агрессии Японии против США» [104].

Определяя истинный характер пакта о нейтралитете, надо учитывать, что Япония руководствовалась соображениями «политической целесообразности и собственного интереса», как заметил В. Гаврилов [105]. Оценивая пакт, авторы «Системной истории международных отношений» исходят из того, что советско-японское соглашение лишь «подтвердило статус кво на Дальнем Востоке, но не укрепило его». В то же время оно давало определённый выигрыш как Советскому Союзу, так и Японии – «снижение вероятности войны на два фронта». Берлину важно было отвлечь внимание Москвы от подготовки Германии к войне, а Японии – дать возможность свободно действовать против США [106]. Высокую оценку советско-японскому пакту дал К. Хаусхофер, который назвал его «шедевром политиков, обладающих великой прозорливостью», «проявлением геополитической проницательности» [107]. Несмотря на определённые расхождения в оценках, в конечном итоге все исследователи приходят к заключению, что пакт был связан с взаимоотношениями в треугольнике Германия – Советский Союз – американско-английская коалиция и однозначно ответить на вопрос «Кто больше был заинтересован в соглашении – Москва или Токио?» нельзя.

Неоднозначно освещается вопрос о международной реакции на советско-японское соглашение от 13 апреля 1941 г. Кошкин пишет, что Вашингтон понимал необходимость советско-японского пакта, ссылаясь на слова американского посла в Москве Л. Штейнгардта: «Тем, кто утверждает, что советско-японский пакт представляет угрозу для Соединённых Штатов, я отвечаю, что Советский Союз имеет опасного соседа на Западе и заинтересован в обеспечении мира на Востоке. Я сам поступил бы точно так же на месте Советского правительства» [108]. Сиполс приводит примеры положительного отношения к пакту послов английского (С. Криппса) и итальянского (А. Россо). По его словам, английский посол в Токио Р. Крейги охарактеризовал договор как «пример искусства дипломатической перестраховки» [109]. Однако в беседе с советским послом в Токио Я. Маликом Крейги сказал: «Я им недоволен... японцы, подписав договор, немедленно полезли на Юг, т. е. против нас» [110]. Примерно так же расценил пакт и американский посол во Франции, который в одном из своих донесений госсекретарю писал, что это означает войну в южном направлении [111].

По мнению Сафронова, «администрация Рузвельта считала необходимым использовать всё возможное для предотвращения подобного соглашения» и неоднократно, как пишет Чубарьян, предостерегала Москву от каких-либо договорённостей с Токио и Берлином [112]. Не случайно в преддверии переговоров 20 марта советскому послу Уманскому была передана информация о возможном нападении Германии на Советский Союз. В Вашингтоне исходили из того, что подобная информация должна исключить возможность серьёзного сближения Москвы с Японией. Некоторыми политиками в США переговоры в Кремле расценивались «как надежды Москвы на войну Японии против США», так как пакт прямо толкал Японию на агрессивные действия против США [113].

Антиамериканская направленность советско-японского пакта нашла отражение и в работах зарубежных авторов. Акиро Ирие, например, считал, что Япония совершила ошибку – «Япония должна была сблизиться с Вашингтоном, а не с Москвой» [114]. Молодяков приводит слова японского историка Харука Одзавы, который в статье «Американо-советские отношения и Япония» пишет, что американское руководство «до последнего не верило в возможность заключения советско-японского пакта о нейтралитете, который разрушил надежды Вашингтона на одновременное нападение Германии и Японии на Советский Союз» [115]. Х. Де Сантис также указывает, что в Госдепартаменте «не исключали возможности, что после нападения Германии на СССР Япония переключит своё внимание на север и присоединится к нацистскому наступлению» [116]. Отечественный историк Зимонин согласен с тезисом, что западные державы на определённом этапе были заинтересованы в направлении японской агрессии против Советского Союза [117]. По мнению другого японского учёного Юко Коширо, «пакт о нейтралитете с Советским Союзом по крайней мере ослабил дух великого альянса по борьбе с фашизмом» [118]. Американка Е. М. Столберг в статье «Японо-советский пакт о нейтралитете» отмечает, с одной стороны, позитивную роль пакта в советско-германской войне, а с другой – утверждает, что это соглашение «привело Японию к войне с США» [119].

Однако эти утверждения противоречат некоторым фактам – Москва искала сотрудничества с США и Великобританией. В то же время действительно на Западе были политические силы, которые не исключали нападение Японии на Советский Союз. Но в 1940–1941 гг., когда Япония предприняла активные усилия по нормализации отношений с СССР, очевидно, тезис о неизбежной войне Японии скорее нужен был тем поли-

тикам, которые были заинтересованы в том, чтобы предотвратить агрессию Японии против их стран. Ведь после начала европейской войны, капитуляции Франции и подписания пакта 3-х у Японии возникли реальные возможности для расширения своих владений в направлении на юг. А это вызывало беспокойство в первую очередь Вашингтона и Лондона. К тому же Москва открыто обвиняла США во враждебных действиях. Линия советского посла в Вашингтоне Уманского не способствовала диалогу, хотя после разгрома Франции «руководство США явно склонялось к противодействию Германии в Европе и Японии – на Дальнем Востоке» [120]. В связи с этим Мальков считает, что «некорректно говорить о международной изоляции СССР в рассматриваемый период» и иллюстрирует этот тезис примерами общения С. Уэллеса и Уманского, которые «весной 1941 г. общались уже как старые знакомые», но тут же замечает, что «опасная игра западной дипломатии на советско-японских противоречиях велась вплоть до провоцирования полномасштабной войны между СССР и Японией» [121]. Сафронов не обостряет эту проблему, так как в «Вашингтоне не было единства взглядов в оценке намерений Токио в отношении СССР»; сотрудники дальневосточного госдепартамента, например, полагали, что «обстановка в Азии должна была вынуждать Токио воздержаться от нападения на СССР» [122]. Анализируя американскую политику летом 1941 г. на дальневосточном направлении, Сафронов приходит к выводу, что, несмотря на то что определённые силы в США допускали «сиюминутную выгоду» от японо-советской войны, верх взяло мнение, что «нападение Японии на СССР обернётся в конечном счёте против “высших интересов” США». Поэтому Рузвельт считал необходимым сдерживать японскую агрессию, «но предпочитал делать это так, чтобы не раздражать Токио» [123]. Более жёстко позицию Вашингтона оценивает Кошкин: «Руководители США всячески уклонялись от каких-либо обязательств в отношении Советского Союза в случае советско-японской войны и в крайней ситуации предпочли бы нападение Японии на СССР перспективе самим оказаться вовлечёнными в войну с японцами» [124]. Далек определяет политику Рузвельта в этот период несколько иначе. Так, он считает, что Рузвельт стремился не предпринимать шаги, которые «могли бы склонить чашу весов и причин в сторону решения Японии напасть на Россию». В Вашингтоне рассматривался вопрос, в каком направлении Япония нанесёт удар в июле 1941 г., а «не подталкивали Токио к агрессии против СССР» [125].

В. Молодяков не согласен, что со стороны Японии пакт был «дипломатической уловкой».

Он признаёт, что планы войны с СССР у японского руководства были, но реальные действия как летом 1941 г. так и в последующие годы не были направлены на войну. Ссылки на заявления Мацуоки не являются, по его мнению, убедительными, так как последнего в правительстве фактически никто не поддержал. Далее он утверждает, что хотя план «Кантокуэн» и существовал, но политического решения о его реализации не было принято [126]. Можно сослаться и на мемуары Того, который, касаясь совещания при императоре от 2 июля 1941 г., писал: «Японии в данный момент не следует начинать войну против СССР» [127].

Вопрос о реакции Китая затрагивается в работах Р. Мировицкой, Славинского, Сафронова, Гаврилова. Все они указывают на растерянность и недовольство Китая [128]. Славинский пишет, что пакт имел антикитайскую направленность, но Чан Кайши занял прагматическую позицию, заявив, что «пакт является успехом планов Советского Союза в отношении Японии» [129]. Мировицкая согласна с тем, что советско-японский договор не отвечал интересам Китая, который вёл борьбу против японских агрессоров. Но в отличие от Славинского она не подвергает резкой критике советскую политику, так как, по её мнению, внешнеполитическая линия на Дальнем Востоке определялась «жизненными интересами СССР» [130]. Однако американский знаток российской политики на Дальнем Востоке Дж. Ленсен не видит антикитайской направленности советско-японского пакта. Действительно, Япония рассчитывала заставить Москву отказаться от помощи Китаю, но советское правительство отказалось, по версии автора, даже обсуждать этот вопрос [131].

Итак, подведём итоги. В современной историографии советско-японского пакта о нейтралитете очерчен большой круг проблем, в научный оборот введены новые документы, как советские, так и японские и западные, что позволило значительно расширить источниковую и фактологическую базу. В 1990-е гг. начался отход от одиозных, односторонних оценок советской внешней политики в 1940–1941 гг., пакта о нейтралитете. Была выдвинута гипотеза о возможности создания Континентального блока, обвинение советского руководства в нарушении пакта о нейтралитете и даже поставлен вопрос – надо ли было вступать Советскому Союзу в войну против Японии? В свою очередь это привело к дискуссиям, а по существу и к разьединению учёного сообщества.

По-прежнему сохранились разночтения и спорные суждения по проблемам, которые имеют не только научный, но и политический интерес, особенно в свете нынешней политики про-

тивоедействия фальсификации истории Второй мировой войны. В числе таких тем – вопрос «чьим интересам отвечал пакт о нейтралитете в большей степени? – Советского Союза или Японии». Преобладает мнение, что Москва нуждалась в стабилизации своих позиций на Дальнем Востоке, ей нужен был примирительный договор с Японией. Разногласия касаются его эффективности в годы войны, что привело к дискуссии по поводу вступления Советского Союза в войну против Японии. Несомненно, пакт сохранял партнёрам свободу действий, но какова его роль в возникновении японо-американской войны? Эта проблема лишь обозначена поверхностно в ряде работ.

Выявилось примерно два направления в историографии советско-японского пакта о нейтралитете: одно всё ещё придерживается традиций советской историографии, второе – ревизионистское. Стал использоваться геополитический подход. Позитивным моментом в современных работах является попытка отказа от голословных утверждений недружественной политики Вашингтона по отношению к СССР в 1940–1941 гг., а также от враждебного образа Японии. Утверждается понимание того, что националистическую карту в те годы готовы были разыграть и западные политики, и Сталин, «но вскоре оказалось, что играют с огнем» [132]. В контексте этого тезиса некоторые авторы дали альтернативное толкование существовавшему до этого пониманию проблем советско-японских отношений в обозначенные годы.

Издержками нынешнего этапа исследований советско-японских отношений в 1939–1941 гг., к сожалению, является увлечение пересказом документов, ставших доступными, что уводит авторов от их анализа.

Примечания

1. См. Куланов А., Молодяков В. Россия и Япония: имиджевые войны. М., 2007. Гл. 1.
2. Документы внешней политики. 1940 – 22 июня 1941. Т. 23: в 2 кн. М., 1998 (далее – ДВП); Русский архив. Т. 18. Великая Отечественная. Советско-японская война 1945 года: история противоборства двух держав в 30–40-е годы. Документы и материалы. М., 1997; За кулисами Тихоокеанской битвы (японо-советские контакты в 1945 г. // Вестник МИД СССР. № 19(77). М., 1990; Того С. Воспоминания японского дипломата. М., 1996.
3. Кошкин А. А. Крах стратегии «спелой хурмы». Военная политика Японии в отношении СССР, 1931–1945. М., 1989; Кутаков А. Н. История советско-японских дипломатических отношений. М., 1962; Севостьянов Г. Н. Внешняя политика и дипломатия Японии. М., 1964; и др.
4. Гаврилов В. Была ли советско-японская война 1945 года «легкой прогулкой»? URL: <http://www.rusk.ru/st.php?idar=104308>. 28.04.2006
5. Шлезингер (мл.) А. М. Циклы американской истории. М., 1992. С. 539.

6. Зимонин В. П. Последний очаг второй мировой войны. М., 2002; Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось: Берлин – Москва – Токио. М., 2004; и др.; Славинский Б. Н. СССР – Япония – на пути к войне: дипломатическая история, 1937–1945 гг. М., 1999; Сафронов В. П. СССР, США и японская агрессия на Дальнем Востоке и Тихом океане. М., 2001; Он же. Война на Тихом океане. М., 2008; Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина. Россия и Япония: тень Цусимы длиною в век. М., 2004; Чубарьян А. О. Канун трагедии. Сталин и международный кризис сентябрь 1939 – июнь 1941 года. М., 2008; Сиполс В. Я. Тайны дипломатические. Канун Великой Отечественной войны 1939–1945. М., 1997; Печатнов В. О. Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-х гг.: документальные очерки. М., 2006; Мальков В. Л. Россия и США в XX веке: очерки истории межгосударственных отношений и дипломатии в социокультурном контексте. М., 2009.

7. Dallin D. Soviet Russia and the Far East. New Haven, 1948; Moore H. L. Soviet Far Eastern Policy, 1931–1945. Princeton (New Jersey), 1945; Lensen G. A. The Strangle neutrality: Soviet-Japanese relations during the Second World War, 1941–1945. Tallassee, 1972; Jons F. C. Japan's New Order in East Asia: its Rice and Fall 1933–1945. L., 1954; Iriye A. The Origins of the Second World War in Asia and the Pacific. L.; N.Y., 1989; Кудо Митихиро. Исследование японо-советского пакта о нейтралитете (на япон. яз.). Токио, 1985; Hosoya Cb. Japanese-soviet Neutrality Pact // Japan's Road to the Pacific war: The Fateful Choise 1939–1941. N. Y. 1990; и др.

8. Тихвинский С. А. Заключение советско-японского пакта о нейтралитете 1941 г. // Новая и новейшая история, 1990. № 1; Адырхаев Н., Славинский Б. Дипломатическая уловка или дипломатический феномен? (Советско-японский пакт о нейтралитете 1941 г.) // Проблемы Дальнего Востока. 1990. № 3; Кошкин А. А. Предыстория заключения пакта Молотова-Мацуока (1941 г.) // Вопросы истории. 1993. № 6; Он же. Советско-японский пакт о нейтралитете 1941 г. и его последствия // Новая и новейшая история. 1994. № 4–5; Сиполс В. СССР и Япония: договор о нейтралитете // Проблемы Дальнего Востока. 1996. № 5.

9. Славинский Б. Н. Советская оккупация Курильских островов (август – сентябрь 1945 года). Документальное исследование. М., 1993.

10. Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете между СССР и Японией: дипломатическая история, 1941–1945 гг. М., 1995; Тихвинский С. Об этике использования архивных документов // Проблемы Дальнего Востока. 1996. № 3. С. 140–143.

11. Чубарьян А. О. Указ. соч. С. 316, 319.

12. См. ДВП. Кн. 1. Док. 189. С. 322–324; Того С. Указ. соч. С. 208–209; Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ... С. 356–361.

13. Славинский Б. Пакт о нейтралитете ... С. 49–50; Мясников В. Дальневосточный театр второй мировой войны и советская дипломатия 1937–1945 годов). URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/47106p.html>; Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина ... С. 70.

14. Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ... С. 361.

15. Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина ... С. 72, 75.

16. Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ... С. 362.

17. Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина ... С. 76.

18. Бикс Г. Хирохито и создание современной Японии. М., 2002. С. 331.
19. Dallek R. Franklin D. Roosevelt and American Foreign Policy, 1932–1945. N. Y., 1999. P. 241.
20. Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете ... М., 1995. С. 30, 47; См. Носоуа Сб. Ор. cit. P. 40.
21. Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ...; Он же. Эпоха борьбы. Сиратори Тосио (1887–1949). М., 2006.
22. ДВП. Кн. 2 (1). Док. 491, 497, 498, 502 и др.
23. Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина ... С. 94; Кульков Е. Н. Блок агрессоров: мифы и реальность // Вторая мировая война. Актуальные проблемы. М., 1995. С. 238–239.
24. Ситолс В. Я. Тайны дипломатические ... С. 258, 261, 273.
25. Черевко К. Е. Серп и молот против самурайского меча. М., 2003. С. 104.
26. Чубарьян А. О. Указ. соч. С. 436–437, 315.
27. Семряга М. И. Тайны сталинской дипломатии 1939–1941. М., 1992. С. 65.
28. Там же. С. 75, 76.
29. Системная история международных отношений: в 4 т. 1918–2000. Т. 1. События 1918–1945. С. 394, 395; См. также: ДВП. Т. 23. Кн. 2, ч. 1. С. 31.
30. Сафронов В. П. СССР, США и японская агрессия ... С. 225.
31. Kennan G. Russia and the West under Lenin and Stalin. Boston; Toronto, 1960. P. 340.
32. Ibid. P. 341.
33. Ibid. P. 342.
34. Ibid. P. 371.
35. Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ...; Он же. Россия и Япония: меч на весах: неизвестные и забытые страницы российско-японских отношений (1929–1948). М., 2005; Он же. Тайный стговор, или Сталин и Гитлер против Америки. М., 2008.
36. Хаусхофер К. О геополитике. М., 2001. Раздел «Континентальный блок».
37. Риббентроп И. фон. Между Лондоном и Москвой. Воспоминания и последние записи. М., 1996. С. 248, 240.
38. Молодяков В. Э. Геостратегические проекты принца Коноэ // Русский геополитический сборник. М., 1997. С. 50.
39. Молодяков В. Э. Эпоха борьбы. Сиратори Тосио ... С. 299–305.
40. Ykiko Koshiro. Euvrasian Eclipse: Japan's End Game in World War // American Historical Review. V. 109. 2004. № 2. April. URL: <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/109.2/koshiro.html>
41. Бикс Г. Указ. соч. С. 322.
42. Молодяков В. Э. Риббентроп. Упрямый советник фюрера. М., 2008. С. 283.
43. Носоуа Сб. Ор. cit. P. 40; Молодяков В. Э. Эпоха борьбы. Сиратори Тосио ... М., 2006. С. 298; Он же. Геостратегические проекты принца Коноэ ... С. 51.
44. Шлезингер А. М. (мл.). Указ. соч. С. 216.
45. Мальков В. Л. Россия и США в XX веке ... С. 226.
46. Юнгблюд В. Т. Дипломатия выжидания: К. Хэлл, Ст. Хорнбек, Дж. Грю и политика США на Дальнем Востоке в 1933–1941 гг. // Международные отношения в XX веке: сб. науч. ст. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.
47. Печатнов В. О. Указ. соч. С. 14.
48. Dallek R. Ор. cit. P. 242.
49. FRUS. 1940. V. 3. P. 323–324; ДВП. Т. 23. Кн. 1. Док. 246. С. 411.
50. Зимонин В. П. Последний очаг второй мировой войны // Новая и новейшая история. 2005. № 2. С. 73.
51. Iriye A. The Origines of the Second World War ... P. 83, 84.
52. Внешняя политика СССР: сб. документов. Т. IV (1935 – июнь 1941) / отв. ред. С. А. Лозовский. М., 1946. Док. 459, 470.
53. Славинский Б. Н. СССР и Япония – на пути к войне ... С. 22; Он же. Пакт о нейтралитете между СССР и Японией ... С. 98.
54. Мировая экономика и международные отношения. 2000. № 10. С. 125.
55. Черевко К. Е. Указ. соч. С. 103. См. также: Внешняя политика СССР. Док. 478.
56. Сафронов В. П. СССР, США и японская агрессия ... С. 219; Он же. Рецензия на книгу Б. Славинского // Новая и новейшая история. 2002. № 1. С. 238.
57. Нольфо Э. Ди. История международных отношений. 1919–1999: в 2 т. М., 2003. С. 386.
58. ДВП. Т. 23. Кн. 1. Док. 470. С. 718.
59. См.: Молодяков В. Э. Несостоявшаяся ось ... С. 303, 418; Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете ... С. 33–35.
60. Того С. Указ. соч. С. 214.
61. Беседа наркома иностранных дел СССР В. М. Молотова с послом Японии в СССР С. Того // ДВП. Т. 23. Кн. 1. С. 678.
62. Городецкий Г. Роковой самообман. Сталин и нападение Германии на Советский Союз. М., 1999; Он же. Миф «Ледокола». Накануне войны. М., 1995. URL: http://militera.lib.ru/research/gorodetsky_g/09.html
63. Городецкий Г. Роковой самообман ... С. 72.
64. Kennan G. Ор. cit. P. 344; См. также: Черчилль У. Вторая мировая война. Кн. I. Т. II. М., 1991. С. 552.
65. Gaddis J. L. Strategies of Containment. N. Y., 1982. P. 6, 9.
66. Из рецензии В. Молодякова на книгу «Япония на перепутье и внешняя политика Мацуоки 1940–1941». Токио, 1994 (на япон.) // Проблемы Дальнего Востока. 1996. № 5. С. 173.
67. Молодяков В. Э. Россия и Япония: меч на весах ... С. 220.
68. Черевко К. Е. Указ. соч. С. 120.
69. Ситолс В. СССР и Япония: договор 1941 года ... С. 107; Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете ... С. 69.
70. Кошкин А. А. Японский фронт маршала Сталина ... С. 88; Адырхаев Н. Б., Славинский Б. Н. Указ. соч. С. 85; и др.
71. Кошкин А. А. Советско-японский пакт о нейтралитете // Азия и Африка сегодня. 2001. № 7. С. 42; Он же. Японский фронт маршала Сталина ... С. 95.
72. The Ambassador in the Soviet Union (Steinhardt) to the Secretary of State // FRUS. 1941. V. 4. P. 921.
73. Там же. С. 909.
74. Чубарьян А. О. Указ. соч. С. 414.
75. Hull G. The Memoirs. Vol. 1. N. Y., 1948. P. 969; Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете ... С. 62.
76. Славинский Б. Н. Пакт о нейтралитете ... С. 75.
77. Гаврилов В. А., Горбунов Е. А. Операция «Рамзай». Триумф и трагедия Рихарда Зорге. М., 2004. С. 300.

78. См. *Молодяков В. Э.* Риббентроп ... С. 307–310; *Он же.* Несостоявшаяся ось ... С. 382.
79. *Бернс Д. М.* Франклин Рузвельт. Человек и политик. М., 2004. С. 85.
80. *Черевко К. Е.* Указ. соч. С. 134.
81. *Ситолс В.* СССР и Япония: договор 1941 года ... С. 108, 109.
82. *Семиряга М. И.* Указ. соч. С. 280.
83. *Чэпмэн Дж.* Рихард Зорге и война на Тихом океане // Проблемы Дальнего Востока. 1991. № 6. С. 128.
84. Цит. по: *Мясников В.* Дальневосточный театр Второй мировой войны ...
85. *Гаврилов В.* Некоторые новые аспекты предыстории советско-японской войны 1945 г. Док. 20 // Проблемы Дальнего Востока. 1995. № 4. Рубрика: документы, архивы. С. 106.
86. *Mauch P.* Revising Nomura's diplomacy: Ambassador Nomura's role in the Japanese-American negotiations, 1941 // Diplomatic History. 2004. Т. 28. № 3. Р. 363; *Iriye A.* Origins of the World War ... Р. 133.
87. *Сафронов В. П.* СССР, США и японская агрессия ... С. 230–231; *Молодяков В.* Россия и Япония: меч на весах... С. 230–231.
88. ДВП. Т. 23. Кн. 2, ч. 2. Док. 772. С. 562.
89. *Чубарьян А.* Указ. соч. С. 414.
90. FRUS. 1941. V. 4. P. 942.
91. ДВП. С. 560–565.
92. FRUS. P. 943.
93. *Носоюа Сб.* Op. cit. P. 80.
94. Это была устная декларация советской стороны при подписании договора о ненападении с Китаем в 1937 г. Полностью опубликована Б. Славинским в книге: Пакт о нейтралитете между СССР и Японией ... С. 69–70.
95. *Славинский Б. Н.* Пакт о нейтралитете ... С. 98.
96. *Lensen G. A.* Op. cit. P. 32.
97. *Черевко К. Е.* Указ. соч. С. 120; *Молодяков В. Э.* Россия и Япония: меч на весах ... С. 228.
98. *Чубарьян А. О.* Указ. соч. С. 428; *Сафронов В. П.* СССР, США и японская агрессия ... С. 220.
99. *Кошкин А. А.* Японский фронт маршала Сталина... С. 109–110.
100. Мировые войны XX века: в 4 кн. Кн. 4. Вторая мировая война. Документы и материалы. М., 2002. Док. 112. С. 146.
101. *Черевко К. Е.* Указ. соч. С. 134–136.
102. *Куланов А., Молодяков В.* Указ. соч. С. 245.
103. *Славинский Б. Н.* Пакт о нейтралитете ... С. 109–113.
104. *Ситолс В.* СССР и Япония: договор 1941 г. ... С. 111–113.
105. *Гаврилов В.* Некоторые новые аспекты предыстории ... С. 94.
106. Системная история международных отношений ... С. 399–400.
107. Цит. по: *Молодяков В. Э.* Несостоявшаяся ось ... С. 350.
108. FRUS. 1941. V. 4. P. 942–943; ДВП. Кн. 2. Ч. 2. Док. 855. С. 727.
109. *Ситолс В.* СССР и Япония: договор 1941 г. ... С. 113.
110. ДВП. Док. 784. С. 593.
111. FRUS. P. 941.
112. *Сафронов В.* СССР, США и японская агрессия ... С. 230; *Чубарьян А. О.* Указ. соч. С. 426.
113. *Сафронов В.* СССР, США и японская агрессия ... С. 233.
114. Цит. по: *Yukiko Koshiro.* Eurasian Eclipse: Japan's End Game in World War II. URL: <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/109.2/koshiro.html>
115. Из рецензии В. Молодякова на книгу «Япония на перепутье и внешняя политика Мацуоки. 1940–1941». С. 173.
116. *Santic Hugh de.* The Diplomacy silence. Chicago a London. 1980. P. 55.
117. *Зимонин В. П.* Японский фактор в советской и мировой политике кануна и начала второй мировой войны // Новая и новейшая история. 2005. № 2. С. 61.
118. *Yukiko Koshiro.* Op. cit.
119. *Stolberg E. M.* Japanese-Soviet Neutrality Pact (13 april 1941). URL: <http://www.historyandtheheadlines.abc-clio.com/ContentPages/ContentPage.aspx?entryId=1130224>.
120. *Чубарьян А. О.* Указ. соч. С. 422.
121. *Мальков В. Л.* Россия и США в XX веке. С. 226.
122. *Сафронов В. П.* СССР, США и японская агрессия ... С. 240.
123. Там же. С. 241.
124. *Кошкин А. А.* Дипломатическая прелюдия войны на Тихом океане // Вопросы истории. 2002. № 5. С. 30–31.
125. *Dallek R.* Op. cit. С. 274.
126. *Молодяков В. Э.* Россия и Япония: меч на весах. С. 254–255, 258.
127. *Того С.* Указ. соч. С. 253.
128. См. ДВП. Док. 767. С. 549–550; Док. 779. С. 577; Док. 786. С. 598.
129. *Славинский Б. Н.* Пакт о нейтралитете ... С. 95; *Он же.* СССР – Япония – на пути к войне ... С. 233–234.
130. *Мировицкая Р. А.* Китайская государственность и советская политика в Китае. Годы Тихоокеанской войны: 1941–1945. М., 1999. С. 68, 70.
131. *Lensen G. A.* Op. cit. P. 32.
132. *Контореф Д.* Враг у ворот: юбилейные размышления // Россия XXI. 2005. № 4. С. 99.

УДК 94 (73)“1944”

Д. В. Ильин

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА В КОНГРЕССЕ
США ВОКРУГ ПРОЕКТА МЕЖДУНАРОДНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ
(АПРЕЛЬ – ОКТЯБРЬ 1944 г.)***

Данная работа посвящена рассмотрению политической борьбы на Капитолийском холме вокруг вопросов послевоенного планирования в 1944 г. Анализируется противоборство между республиканцами и демократами, изоляционистами и интернационалистами, а также взаимодействие законодательной и исполнительной власти в процессе выработки внешнеполитических решений.

This scientific work is devoted to the consideration of political fight on Capitol Hill about main questions of post-war planning in 1944. It is analyzing the struggle between Republicans and Democrats, isolationists and internationalists, and cooperation between the executive and the legislative in foreign policy decision-making process.

Ключевые слова: Конгресс США, конференция в Думбартон-Оксе, внепартийная внешняя политика, оппозиция.

Keywords: US Congress, Dumbarton Oaks Conference, non-partisan foreign policy, opposition.

Летом 1944 г. планирование послевоенного устройства мира вступило в самую ответственную стадию – стадию согласования различных проектов, разработанных союзниками. На конференции представителей США, СССР, Великобритании и Китая, проходившей в Думбартон-Оксе с 21 августа по 7 октября 1944 г., были приняты «Предложения о создании международной организации безопасности», которые стали основой для Устава ООН, подписанного в Сан-Франциско 26 июня 1945 г.

Переговорный процесс и принятые конференцией решения нашли достаточно подробное отражение в историографии: за рубежом эту тему затрагивали в своих работах Р. Дивайн, Т. Хупс и Д. Бринкли, Р. Рассел, А. де Робертис [1], в отечественной науке вопрос отражён в работах В. А. Исраэляна, В. М. Бережкова, А. А. Рощина, обобщающих трудах по истории дипломатии [2]. Однако внутриамериканский политический контекст конференции, и особенно – политическая борьба в Конгрессе ещё не были предметом

целенаправленного исследования российских историков. Целью настоящей работы является анализ политической борьбы в Конгрессе США в трёх аспектах: 1) противоборство демократов и республиканцев перед президентскими и парламентскими выборами, 2) борьба изоляционистов и интернационалистов за будущее американской внешней политики и 3) взаимодействие двух ветвей власти в процессе выработки внешнеполитических решений.

Своеобразной прелюдией к дебатам по поводу конференции стала серия консультативных встреч госсекретаря К. Хэлла с группой из восьми сенаторов-членов Комитета по иностранным делам. В ходе неформальных дискуссий, проведённых в апреле – мае 1944 г. в кабинете главы Госдепартамента, сенаторы Т. Конэлли, Г. Джиллет, В. Джордж, А. Баркли (демократы), А. Ванденберг, У. Уайт, У. Остин (республиканцы) и Р. Ла Фоллет (прогрессист) смогли ознакомиться с американским проектом всемирной организации безопасности и высказать свои суждения о нём. В целом проект Госдепартамента получил поддержку всех сенаторов. Однако Ла Фоллет и Ванденберг посчитали, что создание новой организации по поддержанию мира будет невозможно до тех пор, пока не станут известны условия мира для всех воюющих государств. В итоге «комитет восьми» ограничился письмом, в котором «благословлял» Хэлла на проведение переговоров с союзниками на основе американского проекта [3].

Детали американского плана оставались загадкой и для прессы, и для остальных американских законодателей. Выпущенный 15 июня Белым Домом пресс-релиз весьма скупо обрисовывал черты будущей организации. Были перечислены её основные органы – Ассамблея, исполнительный Совет и международный суд – и отмечен её универсальный характер. О праве вето великих держав в Совете, а также о механизме применения силы не было сказано ни слова [4].

В итоге возник «информационный голод», который стал для законодателей лишним поводом высказаться о планах послевоенного устройства мира, а позже – и о конференции. Так, за день до официального релиза конгрессмен Р. Вудраф (resp., Мичиган) на заседании Палаты представителей раскритиковал Рузвельта за утаивание истинных военных и послевоенных целей США. «Для планов администрации характерны неразбериха, противоречивость, обманчивость и изменчивость позиций», – утверждал конгрессмен из Мичигана. Вудраф заявил, что настало самое подходящее время прояснить американские планы, однако максимум, на что способны «бюрократы из администрации», – это заявить, будто американцы «должны отдать большую часть того, что они имеют, другим народам» [5].

* Статья выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». «Региональная специфика советско-американских отношений в 1939–1953 гг.» (Государственный контракт № П323 на выполнение поисковых научно-исследовательских работ для государственных нужд).

По мере приближения открытия конференции (21 августа), а также дня выборов (7 ноября) градус борьбы повышался. 25 июня в «Нью-Йорк Таймс Мэгэзин» вышла статья сенатора-интернационалиста К. Пеппера (дем., Флорида), в которой тот раскритиковал «правило двух третей» (квалифицированное большинство было необходимо для ратификации международного договора в Сенате) как полностью устаревшее и не отвечающее условиям современной политики. Пеппер утверждал, что при существующей партийной системе в Сенате всегда найдётся группа политиков, которые будут зарабатывать себе очки на противодействии международному договору, только потому, что он заключён представителями конкурирующей партии. Следовательно, любой мирный договор, заключённый по окончании мировой войны, будет обречён на провал из-за «правила двух третей». Сенатор предлагал ловко обойти это положение, зафиксировав условия мира в исполнительном соглашении, которое будет одобрено в обеих палатах Конгресса простым большинством голосов [6].

Менее чем за неделю до начала конференции всё тот же Пеппер включил в протокол Конгресса статью В. Стефенса из «Кристиан Сайенс Монитор», содержащую провокационное сравнение кандидата в президенты от республиканцев Т. Дьюи с кандидатом 1920 г. У. Гардингом. Тот, напоминая автор, в своей программе обещал добиться создания Лиги Наций на лучших условиях, нежели это предлагал В. Вильсон, однако обещание не выполнил. Далее Стефенс указывал, что Дьюи придерживался до войны изоляционистских взглядов, а в руководстве партии по сей день преобладают изоляционисты. Журналист признавал, что среди республиканцев есть сторонники активного международного сотрудничества, однако «исходя из опыта Гардинга-Кулиджа-Гувера, их снова обманут». Общий вывод напрашивался сам собой: интернационалистской риторике Дьюи ни в коем случае нельзя доверять [7].

16 августа раскритикованный губернатор Нью-Йорка выступил в Миннеаполисе с большой речью по вопросам внешней политики, достаточно ярко отразившей тактику лавирования между интернационалистами и изоляционистами. Признавая необходимость создания международной организации безопасности, Дьюи подчеркнул, что на предстоящей конференции следует обсудить создание «настоящей международной организации по поддержанию мира, а не постоянного военного союза четырёх держав», который, опираясь на военную мощь и раздел сфер влияния, установил бы контроль над планетой. По словам Дьюи, это было бы «самой отвратительной формой империализма». Спустя два

дня выступление республиканского кандидата появилось в протоколе Конгресса как ответ на атаки Пеппера и Стефенса [8].

Конференция представителей СССР, США и Великобритании начала работу в особняке Думбартон-Окс (отсюда название конференции), расположенном в пригороде Вашингтона Джорджтауне, 21 августа. На следующий день Сенат приступил к обсуждению этого международного форума. В составе американской делегации не было ни одного сенатора, однако конференция не могла не вызвать живого интереса верхней палаты, поскольку итоговый документ, учреждавший новый институт, подлежал ратификации Сенатом. Впрочем, как показано выше, так считали далеко не все.

Несмотря на атмосферу строгой секретности вокруг конференции и скупые пресс-релизы Госдепартамента, члены «комитета восьми» (Конэлли, Уайт, Ванденберг), которым Хэлл обещал сообщать о ходе переговоров, были полны оптимизма и словно соревновались в славословиях в адрес друг друга по поводу работы неформального комитета. Впрочем, Ванденберг, с первых недель войны не устававший критиковать административную за чрезмерную скрытность во внешнеполитических решениях, и тут не упустил случая пожаловаться на «недостаточно адекватный общественный доступ к информации», который порождал «слухи, сплетни и спекуляции». Сенатор от Мичигана не изменил своей позиции, согласно которой «неправильный тип мира» таил в себе гораздо больше опасности, чем «неправильный тип Лиги» [9].

23 августа сенатор-изоляционист С. Бриджс (респ., Нью-Гэмпшир) обрушился с критикой на секретность работы конференции. «Американский народ и американский Конгресс имеют право знать, что происходит, и нет никакой необходимости в глубокой секретности, которая окружает эту и другие международные конференции», – возмутился сенатор. Также его возмутил американский проект новой организации, наделявший 4 великих державы широкими правами в Совете и оставлявший минимальные полномочия Ассамблее. Увещевания его коллеги Л. Хилла (дем., Алабама), справедливо утверждавшего, что сообщать о каких-либо решениях и обсуждать их можно будет только после того, как эти решения будут приняты, не возымели действия на Бриджса: «Когда результаты будут известны, протестовать будет уже поздно» [10].

В связи с выступлением Бриджса следует пояснить, что абсолютной конфиденциальности работы конференции добиться не удалось. Несмотря на то, что представители Китая не участвовали в конференции вплоть до конца сентября, им оперативно сообщалась вся информация

о ходе переговоров. Транзитом через китайское посольство секретные сведения попадали в руки обозревателя «Нью-Йорк Таймс» Д. Рестона, получившего за серию своих статей о Думбартон-Оксе Пулитцеровскую премию [11]. Первая статья, посвящённая таким важным деталям, как право вето великих держав и полномочия Совета, была опубликована накануне. Примечательно, что Госдепартамент до самого конца конференции не смог (а возможно, и не захотел) найти источник утечки информации.

Госсекретарь Хэлл, стремясь избежать чрезмерного накала страстей вокруг послевоенного планирования, пошёл на беспрецедентный шаг. 25 августа после трёхдневных переговоров с личным представителем Дьюи Д. Ф. Даллесом было обнародовано заявление двух политиков о том, что тема международной организации будет рассматриваться как «внепартийная и находящаяся целиком вне политики», что, однако, не помешает «открытой внепартийной дискуссии о средствах достижения длительного мира». Отдельно подчёркивалось, что «перемирие» не будет распространяться на остальные вопросы внешней политики [12].

В тот же день глава Госдепартамента провёл встречу с «комитетом восьми», на которой со всей остротой был поставлен процедурный, но крайне важный вопрос: как будет санкционироваться применение американских вооружённых сил в рамках организации безопасности? Хэлл полагал, что только Президент США будет вправе указывать американскому представителю в Совете, как голосовать по вопросу о применении военных санкций. При этом Президент будет консультироваться с законодателями, но не более того [13]. Ванденберг же настаивал на том, что применение санкций будет равноценно объявлению войны и потребует согласия обеих палат Конгресса. Сенатор был готов сделать одно исключение – в отношении военных операций в Латинской Америке, что было бы «простым повторением юрисдикции доктрины Монро». Даже авторитетное мнение юрисконсульта Госдепартамента Г. Хэкворта, утверждавшего, что одобрение Сенатом участия США в организации, применяющей военную силу, будет автоматически означать свободу Президента в принятии решений, не заставило Ванденберга и Ла Фоллета поменять свою позицию [14].

Более того, они попытались переманить на свою сторону в этом вопросе лидера фракции республиканцев в Сенате, убеждённого интернационалиста У. Уайта (респ., Мэн). Уайт ограничился общим утверждением о применении силы в случае необходимости и не стал давать категоричного ответа, как того желали его коллеги. Своими сомнениями он поделился с Джорджем,

а тот передал содержание бесед помощнику Хэлла Б. Лонгу [15].

Вскоре спорный вопрос был поднят на заседании Сената. 5 сентября сенатор-изоляционист Х. Башфилд (респ., Ю. Дакота) в своей речи, начав с традиционных жалоб на нехватку информации, пришёл к выводу, что принятие рассматриваемой в Думбартон-Оксе схемы будет означать наделение Президента полномочием объявлять войну без согласия Конгресса, то есть передаст в его руки «деспотическую и чрезмерную власть». В ответ на высказывания Башфилда Конэнлли, которому в эти недели досталась хлопотная роль главного «адвоката» послевоенного планирования, пояснил, что договор о создании организации предусмотрит дополнительное соглашение о порядке использования вооружённых сил и оно, несомненно, будет представлено на суд сенаторов. Также он напомнил оппоненту, что решение о применении военных санкций будет приниматься большинством голосов в Совете при совпадающих голосах всех великих держав, в силу чего позиция американского представителя не будет настолько определяющей, как это представлялось Башфилду [16].

Ванденберг, поддержав своего соратника по «комитету восьми» в отношении преждевременности постановки вопроса в том виде, как это сделал Башфилд, отметил, что вопрос о применении американских вооружённых сил является «интересным», и повторил единственную уступку, на которую он мог пойти: применение сил на территории латиноамериканских государств не потребует санкции Конгресса в будущем, равно как не требовало этого в прошлом [17].

Обеспокоенный активностью оппозиции, 11 сентября Хэлл обратился к Даллесу и Дьюи с настоятельной просьбой каким-нибудь образом воздействовать на чрезмерно активных ораторов-республиканцев. По-видимому, воздействие это принесло свои плоды: на встрече Хэлла с сенаторами 12 сентября Ванденберг и его коллеги согласились с компромиссным решением, которое было озвучено Кэнэнли в ходе дебатов несколькими днями ранее: вопрос о порядке использования американских сил предстояло решить при ратификации отдельного дополнительного соглашения, предусмотренного Уставом, а не при ратификации самого Устава [18].

Несмотря на достигнутый компромисс, тема оставалась актуальной и не перестала быть предметом выступлений американских парламентариев. Теперь на авансцену вышли республиканцы Д. Болл (Миннесота) и Г. Бёртон (Огайо) – соавторы весьма радикальной резолюции 1943 г., призывавшей к скорейшему созданию международной организации и международных полицейских сил. 19 сентября Болл высказался практи-

чески по всем спорным вопросам. Он утверждал, что секретность переговоров – скорее иллюзия, чем реальный факт. Всем были известны их время и место, цель, состав участников, характер предполагаемых соглашений. Даже присутствие в составе делегации США парламентариев не избавило бы от необходимости принимать все важные решения за закрытыми дверями – такова была устоявшаяся практика.

Критикуя тезис Ванденберга о первичности конкретных условий мира, Болл указывал на то, что, бесконечно улучшая условия мира, относительно которых у каждого из 96 сенаторов нашлась бы своя точка зрения, США рискуют вновь оказаться за бортом международной организации. Сенатор допускал, что в процессе мирного урегулирования возможны ошибки, однако «создание международной организации безопасности, которая предложит эффективные пути урегулирования споров, – это лучшее средство, которое позволит исправить ошибки как можно скорее».

Наконец, Болл предложил целый ряд аргументов в пользу исключительного права Президента определять позицию США в отношении военных санкций, ключевым из которых были эффективность и быстрота принятия решений исполнительной властью, а также опасность создания прецедента для других стран-членов, которые вслед за США могли отгородиться различными оговорками от исполнения своих военных обязательств [19].

Бёртон не столь однозначно подошёл к решению последней проблемы. Он считал, что решение в значительной степени уже прописано в Конституции США: Президент назначает своего представителя в Совете, Сенат его утверждает. Факт назначения и утверждения будет определять дальнейшие отношения между ними. В случае прямой агрессии против США использование американских вооружённых сил будет необходимо и вопрос о роли Конгресса отпадёт сам собой. Если же агрессии подвергнется другое государство, то только Конгресс будет иметь право объявлять войну. При этом Бёртон напомнил, что зачастую Конгресс «просто объявлял о состоянии войны, которая уже шла, а не просто декларировал войну в первой инстанции» [20].

29 сентября Болл, до этого поддерживавший Дьюи, публично отказался от участия в кампании в поддержку кандидата республиканцев, мотивировав своё решение тем, что нью-йоркский губернатор не сможет «решительно побороться за внешнюю политику, которая дала бы настоящую надежду на предотвращение третьей мировой войны» [21]. Реакция на демарш последовала быстро – партийная организация Миннесоты исключила его из своих рядов. Однако Болл ре-

шил не останавливаться на достигнутом и идти до конца. 12 октября он публично обратился к обоим кандидатам на высший пост в стране с тремя вопросами о всемирной организации. Первые два касались американского участия в новом институте и возможности оговорок, способных исказить суть учредительного договора. Положительный ответ на первый и отрицательный на второй были очевидны и ожидалось и от Рузвельта, и от Дьюи. Принципиальную важность имел третий: «Должен ли американский представитель в Совете безопасности передавать в распоряжение Совета в согласованных размерах американские военные силы без обращения за одобрением Конгресса?». 18 октября Дьюи в предвыборной речи предпочёл не отвечать на поставленный вопрос, а раскритиковать своего конкурента за излишнюю приверженность тайной дипломатии и ущемление прав Госдепартамента [22].

Рузвельт ловко использовал промах Дьюи. В ходе большого предвыборного выступления в отеле «Вальдорф-Астория» в Нью-Йорке 21 октября президент сравнил ситуацию, когда для оперативных действий Совета безопасности требуется санкция Конгресса, с действиями глупого полицейского, который, увидев забирающегося в дом грабителя, побежал в городской совет за ордером на арест, вместо того, чтобы взять преступника с поличным. Рузвельт предупреждал, что США не смогут предотвратить новую мировую войну, если последуют примеру незадачливого полицмена [23].

Спустя два дня Болл заявил, что ответ Рузвельта на третий вопрос его полностью удовлетворил и на грядущих выборах он поддержит именно его кандидатуру. Запоздалые и путаные объяснения Дьюи, который пытался убедить всех, что его позиция идентична рузвельтовской, не могли теперь исправить ситуацию. Симпатии интернационалистски настроенных избирателей, прессы и общественных организаций теперь всецело были на стороне Рузвельта. Победа действующего президента на выборах 7 ноября, пусть и не столь убедительная по числу голосов избирателей, ни для кого уже не стала сюрпризом [24].

События лета – осени 1944 г. показали, что внешнеполитические концепции республиканской оппозиции, несмотря на все заявления и декларации 1942–1943 гг., всё ещё находились в переходном положении между изоляционизмом и интернационализмом. В рядах республиканцев было немало сторонников активного внешнеполитического курса после окончания войны (Уайт, Остин, Ванденберг, Болл, Бёртон), однако верхушка умеренного крыла партии не решалась полностью порвать со старыми идеями. Осознавая бесперспективность старых концепций в но-

вом мире, такие лидеры партии, как Дьюи и тот же Ванденберг, придерживались принципа «да, но...». Идеологическая неопределённость породила тактику лавирования, однако она не принесла успеха – их извечные соперники из Демократической партии были более последовательны в сфере внешней политики.

Противоборство изоляционистов и интернационалистов, которое было шире и сложнее межпартийного противостояния, в рассматриваемый период времени завершилось победой последних. Консерваторы Капитолия в ходе дебатов не рискнули выступить с открытой критикой идеи международной организации безопасности и пытались извлечь выгоду из вопросов, не имевших первостепенной важности, однако контраргументы интернационалистов свели на нет все их попытки.

Все эти месяцы в Госдепартаменте пристально следили за развитием событий в Конгрессе и пытались направлять их в нужное русло. Идея внепартийной внешней политики, которой руководствовался Хэлл, накануне выборов и в общенациональных масштабах оказалась не столь эффективна, как в узком избранном кругу сенаторов весной 1944 г. Попытка распространить действие соглашения Хэлла – Даллеса, которое изначально касалось только президентской гонки, на парламентские дебаты не увенчалась успехом: парламентарии заботились не столько о соблюдении абстрактных джентльменских договорённостей, сколько об эффекте, который они могут произвести на избирателей. В этих условиях решительность, с которой действовал Рузвельт в октябре 1944 г., была более эффективна: «гордиев узел» вопроса о процедуре управления американским голосом в Совете безопасности президент решил быстро и относительно безболезненно. Впрочем, заложенный Хэллом курс на тесное сотрудничество с умеренной оппозицией не был отброшен в сторону исполнительной властью и оказался весьма полезен в последние месяцы войны, а также в первые послевоенные годы.

Примечания

1. *Divine R.* Second Chance: Triumph of Internationalism in the United States During Second World War. N.Y., 1967; *Hoopes T., Brinkley D.* FDR and Creation of U.N. New Heaven. L., 1997; *Russell R. B.* A History of UN Charter. The Role of the United States. 1940–1945. Wash., 1958; *Робертс А. Д. М. де.* Администрация Рузвельта и коллективная безопасность: проблема enforcement в 1942–1945 гг. СПб., 2003.
2. *Бережков В. М.* О конференции в Думбартон-Оксе в 1944 г. // Новая и новейшая история. 1970. № 1. С. 166–182. № 2. С. 173–193; *Исраэлян В. А.* Дипломатия в годы войны (1941–1945). М., 1985; *Роцин А. А.* Конференция в Думбартон-Оксе // Международная жизнь. 1979. № 9. С. 74–82; Системная история международных отношений: в 2 т. Т. 1. События 1918–1945 гг. / под ред. А. Д. Богатурова; М., 2006.
3. *Vandenberg A.* The Private Papers of Senator Vandenberg. Boston, 1952. P. 94–105.
4. *Робертс А. Д. М. де.* Указ. соч. С. 125.
5. Congressional Record. Proceedings and Debates of 78th Congress. Second Session (далее – CR). Vol. 90. Wash., 1944. P. A3076–A3077.
6. Ibid. P. A3579–A3580.
7. Ibid. P. A3591.
8. Ibid. P. A2629.
9. Ibid. P. 7175–7178.
10. Ibid. P. 7334–7336.
11. *Divine R.* Op. cit. P. 221.
12. Ibid. P. 218–219.
13. *Hull C.* The Memoirs of Cordell Hull. Vol. 2. N.Y., 1948. P. 1695–1696.
14. *Vandenberg A.* Op. cit. P. 115–118
15. *Long B.* War Diaries of Breckenridge Long / ed. by F. Israel. Lincoln, 1966. P. 377–378.
16. CR. Vol. 90. P. 7523–7525.
17. Ibid. P. 7527.
18. Postwar Foreign Policy Preparation. 1939–1945 / ed. by H. Notter. Wash., 1950. P. 323.
19. CR. Vol. 90. P. 7919–7921.
20. Ibid. P. 7929.
21. *Westerfield B.* Foreign Policy and Party Politics: Pearl harbor to Korea. New Haven, 1958. P. 173–174.
22. *Divine R.* Op. cit. P. 238.
23. Public Papers and Addresses of Franklin Delano Roosevelt / ed. by S. Rosenman. Vol. 1944–1945. N. Y., 1950. P. 356.
24. *Hoopes T., Brinkley D.* Op. cit. P. 124.

И. В. Смольняк

**ПРОБЛЕМА ВСТУПЛЕНИЯ ТУРЦИИ
ВО ВТОРУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ
В ДИПЛОМАТИИ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ
(1942–1943 гг.)***

Статья посвящена вопросу вступления Турции во Вторую мировую войну на стороне антигитлеровской коалиции в 1942–1943 гг. Особое внимание уделяется изучению единства и расхождения интересов британской и американской дипломатии по проблеме турецкого нейтралитета. Анализируется реакция турецкого руководства и турецкой общественности на попытки союзников втянуть Турцию в войну. Автор делает вывод о совпадении позиций, занимаемых Турцией и Соединенными Штатами, по данному вопросу.

The article is devoted to the question on the entrance of Turkey into the Second World War on the side of an Allied coalition in 1942–1943 years. The special attention is given to studying of unity and a divergence of interests of the British and American diplomacy on a problem of Turkish neutrality. It is analyzed reaction of the Turkish leadership and the Turkish public opinion to attempts of Allies to involve Turkey in war. The author makes the conclusion about concurrence of the positions borrowed by Turkey and the United States on this question.

Ключевые слова: Турция, нейтралитет, дипломатия, ленд-лиз, США, Вторая мировая война.

Keywords: Turkey, neutrality, diplomacy, lend-lease, USA, Second World War.

В 1942–1943 гг. англо-американская дипломатия активизировала свои действия в ряде нейтральных стран, расположенных вблизи основных театров военных действий. Особое внимание уделялось Турции, ввиду её стратегического положения и той позиции, которую правящие круги этой страны демонстрировали в отношении воюющих сторон.

Изучение позиций, занимаемых США и Великобританией, с одной стороны, и турецкими дипломатами – с другой, по вопросу вступления Турции во Вторую мировую войну, позволяет проследить процесс вовлечения Соединённых Штатов в политику удалённого от них региона.

В данной статье исследуется противостояние между Турцией, США и Великобританией по воп-

росу о вступлении Турции в войну на стороне антигитлеровской коалиции.

В течение первых восемнадцати месяцев войны в отношении Турции Великобритания проводила неопределённую политику. Со стратегической точки зрения Турция могла бы внести ценный вклад в дело союзников. Благодаря своему географическому положению она не только контролировала Дарданеллы, но также служила естественными воротами между Европой и Ближним Востоком, Суэцким каналом и граничила с Азией. Залежи стратегического сырья, особенно хрома, усиливали её значимость для союзников, в то время как большая турецкая армия, должным образом экипированная, могла бы внести вклад в восточную кампанию. Однако британские военные не хотели видеть Турцию воюющей стороной, поскольку, ввиду крайнего напряжения всех своих сил и ресурсов, Великобритания в тот момент не могла бы выполнить свои обязательства в отношении Турции [1]. В конце концов, падение Греции и господство к концу июня 1941 г. Германии и её союзников на Балканах, убедило Лондон согласиться с желанием Турции оставаться нейтральной.

США проявляли незначительный интерес к этим событиям. В первые месяцы войны американская дипломатия сосредоточилась на проблеме помощи Великобритании. Ни Государственный департамент, ни президент Рузвельт не выражали большого интереса к Восточному Средиземноморью. Рузвельт надеялся, что Турция окажет сопротивление влиянию Германии [2]. Чтобы морально поддержать Турцию, президент 3 декабря 1941 г. объявил, что защита Турции жизненно важна для американской безопасности, и распространил действие закона о ленд-лизе на эту страну [3].

В силу особенностей расстановки военно-политических сил внутри коалиции западных союзников инициатива в постановке вопросов большой стратегии относительно Турции принадлежала Великобритании. Начиная с 1942 г. Лондон все более и более хотел получить от Турции военную поддержку. Италия была истощена; Германия столкнулась с ожесточенным сопротивлением Красной Армии, и военная активность еще одного крупного государства могла иметь решающее значение в победе над странами Оси. К тому же Черчилль был заинтересован возможностью военной операции на Балканах, в этом «мягком подбрюшье Европы», вследствие чего турецкое сотрудничество являлось жизненно важным для такой операции.

Турция могла бы укрепить фланг союзников против внезапной атаки, а также угрожать неожиданным ударом по силам стран Оси вдоль турецко-болгарской границы. Близость турец-

* Статья выполнена в рамках Федеральной программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». «Динамика политики СССР и США на Балканах, Ближнем и Среднем Востоке в 1939–1947 гг.» (Государственный контракт № П656 на выполнение поисковых научно-исследовательских работ для государственных нужд).

ких портов и аэродромов положительным образом сказались бы на военных поставках и позволила авиации союзников действовать в этом регионе.

В сложившейся ситуации турецкое правительство в своей внешней политике придерживалось строгого нейтралитета, заявив как Германии, так и её противникам, что такая политика отвечает национальным интересам Турции. Однако к началу 1942 г., когда инициатива на фронтах стала ускользать из рук Германии, политика Турции в отношении союзников несколько смягчилась, но её сущность осталась прежней. Давая оценку внешней политики своей страны, турецкий журналист Ф. Р. Атай в газете «Улус» от 3 января 1942 г. писал: «Мы не можем сказать уверенно, что наш народ, который на протяжении многих столетий никогда не рассчитывал на то, что следующее поколение будет жить в мире, сможет благополучно пережить эту войну. Но таково наше желание. Нам не нужна чужая земля, и только силой оружия можно заставить нас воевать. Война превратила такие страны как наша в осаждённые крепости. Но мы не поступимся нашей честью, нашей свободой, не отдадим ни пяди нашей земли, нашего права на мирную жизнь» [4].

Нападение Германии на Советский Союз и последовавший альянс между СССР и Великобританией, создали чрезвычайно щекотливую ситуацию для турецкой дипломатии. Визит министра иностранных дел Великобритании Энтони Идена в декабре 1941 г. в Москву вызвал беспокойство в турецком правительстве, турки опасались, что Англия и СССР решат судьбу страны у них за спиной. Чтобы успокоить турок, Иден 8 января 1942 г., выступая в Палате общин, заявил, «что и Англия и СССР рассматривают Турцию как дружественную страну и что он рад сообщить турецкому правительству, что ни Советский Союз, ни Великобритания не нарушат территориальную целостность Турции» [5].

Подобное заявление было с облегчением услышано в Турции, но оно не принесло туркам полного успокоения. Посол Германии в Турции Франц фон Папен в своих воспоминаниях пишет, что желание Великобритании установить «новый порядок» в Европе с помощью Советского Союза сильно беспокоило турецких официальных лиц. Турки не хотели уничтожения Германией Британской империи, но им также не доставляло удовольствия наблюдать тесное сотрудничество Великобритании и Советского Союза [6]. По его мнению, в сложившейся ситуации для турок идеальной была бы такая политика, которая позволила бы им сохранить дружественные отношения как с Германией, так и с её противниками.

Поиск решения этой проблемы стал основным направлением во внешней политике Турции на протяжении всего 1942 г. Подтверждением этого вывода может служить беседа между министром иностранных дел Турции Н. Менеменджиоглу с фон Папеном, во время которой министр сказал следующее: «Мы не хотели бы видеть победителями в этой войне ни Германию, ни Англию, потому что для нас очень важно существование стабильности в Центральной Европе» [7].

Необходимо отметить, что желание во что бы то ни стало избежать участия в войне было основной темой газетных публикаций в Турции в течение всего 1942 г. Трагическое положение Греции использовалось как наглядный пример того, что может сделать с Турцией война. Так, журналист газеты «Джумхурийет» Юнус Нади, побывавший в этой стране, писал: «Мы являемся свидетелями трагедии Греции, которая произошла из-за того, что великие державы нашего мира сделали её местом, где они с помощью силы решают свои проблемы. Героически защищаясь против превосходящих сил противника, эта страна была захвачена из-за того, что ей не была в достаточном количестве оказана помощь» [8].

Этот пассаж, скорее всего, был рассчитан на то, что в Великобритании поймут, что та помощь, которую она оказывала Греции, была явно недостаточной, и что то же самое может случиться и с Турцией, если ей вовремя не окажут необходимую помощь.

Возникает вопрос, почему именно в это время в турецкой прессе появилась статья, в которой в скрытой форме высказывалась просьба к Англии немедленно оказать Турции военную помощь? На наш взгляд, это можно объяснить тем, что к этому времени между СССР, США и Великобританией существовал договор о поставках военного и стратегического оборудования в СССР, а наступление немецких войск на восточном фронте проходило не так быстро, как ожидалось, поэтому в Турции начали всерьёз опасаться возрастающей мощи Советского Союза.

Необходимо отметить, что турки всегда опасались своего северного соседа. Об их отношении к СССР не раз сообщалось в Госдепартамент через представителей в Анкаре, а также через агентов Управления стратегических служб США [9].

Посол США в Турции Лоуренс Штейнгардт в отчёте для президента Рузвельта от 11 марта 1942 г. сообщил о своей беседе с президентом Турции Исметом Иненю, в ходе которой была поднята тема турецко-советских отношений. Иненю выразил глубокую озабоченность тем, что если СССР победит или ослабит Германию, то это может привести к советскому контролю над

всей территорией Европы и Среднего Востока. Несмотря на то, что он не упоминал о Проливах, посол отметил озабоченность президента тем, что Советский Союз возьмёт под свой контроль Дарданеллы. Он выразил сомнение, что США и Великобритания смогут противостоять СССР в случае разгрома Германии.

Упрекнув США и Великобританию в нежелании увеличить военные поставки в Турцию, президент отметил, что хотя Турция была верна своему союзу с Великобританией, за два года, несмотря на обещания, в Турцию поступило лишь небольшое количество оборудования. Он также подчеркнул своё недовольство недостаточным объемом поставок по ленд-лизу [10].

В завершение беседы президент выразил мнение, что нейтральная Турция, союзная Великобритании, могла бы быть мощным барьером Объединённых Наций на Ближнем и Среднем Востоке, что принесло бы больше пользы, чем если бы она была воюющей стороной. Он добавил, что для того, чтобы Турция и дальше оставалась нейтральной, у неё должна быть хорошо вооружённая армия, которая может защитить страну от нападения, чего невозможно добиться нерегулярными поставками [11].

Тот же Штейнгардт 24 апреля 1942 г. сообщил Гопкинсу: «Турки опасаются Германии и надеются на победу англо-американцев, но в то же самое время они не доверяют Советскому Союзу и выражают сомнение, что Великобритания и США смогут удержать Россию от захвата Проливов. Невозможно предсказать дальнейший ход развития событий. Я надеюсь, что и у турок, и у русских хватит благоразумия, для того чтобы дальнейшие события не привели к конфликту между ними» [12].

Турки неоднократно говорили англичанам, что они ожидают нападения весной 1942 г. Им удалось донести до англичан, как важно Турции оставаться нейтральной, для того чтобы сберечь силы для отражения возможной советской или германской агрессии. Им даже удалось убедить в этом английского посла. Хаджессен в своем отчете для индийского правительства писал о том, что слухи, распускаемые немцами, что Турция вскоре присоединится к странам Оси, не соответствуют действительности: «Нет никаких признаков изменения турецкой внешней политики, которая до настоящего времени была виртуозной и в основе которой лежал англо-турецкий договор и пакт о ненападении с Германией; основная цель турецкой внешней политики – не дать втянуть себя в войну, при отсутствии непосредственной угрозы прямого нападения с той или иной стороны» [13].

Что же касается позиции США по вопросу вступления Турции в войну, то военные советни-

ки Рузвельта были настроены скептически. Полагая, что западноевропейский театр военных действий будет иметь решающее значение, они выступали против любых второстепенных действий, которые отвлекали бы внимание от вторжения в Европу и которые к тому же будут нуждаться в значительных поставках живой силы и вооружения. В июне 1942 г. начальник генерального штаба, генерал Джордж Маршалл предупреждал президента о недопущении переброски ресурсов на Средний Восток. Военный министр Генри Стимсон также подтвердил рискованность такой операции. Напоминая, что крайне неудачная Британская компания в Дарданеллах во время Первой мировой войны была результатом необдуманного планирования, он утверждал, что энтузиазм Черчилля по поводу Балкан будет повторением той же истории. Стимсон также подозревал, что интерес Великобритании к Восточному Средиземноморью разоблачает политику долгосрочных британских имперских интересов на Ближнем Востоке и в Азии [14].

После успешного англо-американского контрнаступления под Эль Аламейном в октябре 1942 г., а также успешного советского контрнаступления под Сталинградом давление союзников на Турцию возросло [15]. Теперь, более чем когда-либо, по мнению союзников, от действий турецкого правительства могли зависеть сроки окончания войны. В результате этих событий турки оказались в очень сложной ситуации, было ясно, что они больше не могли продолжать говорить о том, что они своими действиями блокируют продвижение Германии и её союзников на Ближний и Средний Восток. Теперь Германия становилась обороняющейся стороной, и в этой ситуации турецкое правительство должно было выработать новую стратегию, для противодействия увеличившемуся давлению союзников.

31 декабря 1942 г. военный кабинет Англии одобрил документ под названием «Американо-британская стратегия в 1943 г.» и направил его в Вашингтон как основу для дискуссии на предстоявшей встрече Рузвельта и Черчилля в Касабланке.

Накануне конференции в Касабланке Вашингтон также определил свою позицию в отношении Турции. На совещании Рузвельта с начальниками штабов США 15 января 1943 г. было решено, что «независимо от того, вступит Турция в войну на стороне Объединённых Наций или нет, мы должны собрать достаточные силы к востоку от турецкой границы, чтобы усилить Турцию на случай ее вступления в войну» [16]. Важно отметить, что союзные войска предполагалось сосредоточить вблизи восточных границ Турции; для этой цели вполне могли быть использованы американские части в зоне Персидского залива,

тогда как дислоцирование войск США поблизости от западных границ Турции в тот период было практически невозможно.

Во время конференции на совещании между английскими и американскими генералами возникли разногласия по вопросу о сроках вступления Турции в войну. Документ, представленный американским Объединённым комитетом начальников штабов «Основная концепция стратегии на 1943 год», предполагал сохранение Турцией своего нейтралитета до тех пор, пока этому могли способствовать поставки оборудования и вооружений, гарантировавшие территориальную целостность Турции. Это отодвигало бы вступление Турции в войну на неопределённый срок в будущем [17].

В противоположность этому документу разработанная английскими военными «Концепция американско-британских действий в 1943 году» утверждала, что сил союзников, переброшенных в Средиземноморский регион в течение 1943 г., будет вполне достаточно для поддержки Турции. Главная цель в этом году – это получение гарантий от турецких лидеров о вступлении Турции в войну. Решающим фактором, который заставит Турцию вступить в войну, по мнению англичан, будет опасение турецких лидеров, что их страна окажется в невыгодном положении по сравнению с русскими. Эта их боязнь должна быть использована союзниками, чтобы убедить Турцию присоединиться к ним. На худой конец, по мысли английских генералов, можно было надавить на Турцию, пригрозив поддержать требование СССР о неограниченном использовании Проливов [18].

В результате руководители Объединенного комитета начальников штабов в своём итоговом документе пошли на компромисс, постановив что «основная задача на 1943 г. заключается в создании такой ситуации, при которой станет возможно привлечь Турцию на сторону союзников» [19].

Важно здесь то, что после этого Черчилль, исходя из собственных стратегических интересов, начал рисовать политику, которую проводила Турция, в невыгодном для неё свете. Турция, сказал Черчилль, могла бы успешно вступить в войну, открыв Проливы для караванов союзников с грузами для СССР. В таком случае советские руководители укрепились бы в своём мнении, что Турция настроена дружелюбно к СССР.

В правительстве США по вопросу вступления Турции в войну не было единого мнения. Основным направлением американской стратегии в этот период считалось наращивание сил для высадки во Франции. Вступление Турции в войну могло отложить сроки вторжения, кроме того, неже-

вание Анкары принимать активное участие в боевых действиях служило основой для стабилизации военной обстановки. Исходя из этого, Государственный департамент рассматривал Турцию как государство, которое внесло свой вклад в победу союзников и к которому едва ли следует применять санкции после войны [20].

После переговоров между Рузвельтом и Черчиллем в Касабланке англичане стали заявлять о своём привилегированном положении в Турции, утверждая, что в Касабланке, по результатам переговоров между президентом и премьер-министром, английской стороне был дан «карт-бланш» в проведении политики в этой стране от имени англо-американцев.

Американцы были не согласны с подобной точкой зрения, утверждая, что англичанам всего лишь было предоставлено право самостоятельного принятия решений, по вопросам, связанным с поставками оборудования и вооружения для Турции [21]. Изучение этого спорного вопроса между союзниками на примере Турции представляется весьма важным для понимания того, какую роль отводили себе и своему партнёру англичане и американцы на Ближнем и Среднем Востоке.

Ещё 18 января в Касабланке, на совещании Рузвельта и Черчилля с Объединённым комитетом начальников штабов британский премьер предложил предоставить англичанам право вести все дела с Турцией в военное время от имени союзников, «поскольку большинство войск, которые могут быть вовлечены в помощь ей, будут английскими». Он напомнил, что это будет выглядеть «точно так же, как США в настоящее время играют ведущую роль в китайских делах» [22]. При обсуждении этого вопроса Рузвельт не возражал против общей политической основы предложений Черчилля, что Великобритании следует «позволить разыграть турецкую карту».

Британская позиция основывалась на единственном двусмысленном обмене несколькими предложениями между Рузвельтом и Черчиллем. Черчилль говорил о военном положении, в особенности подчёркивая, что большинство войск, направленных на поддержку Турции, будут британскими. Ответ Рузвельта также был сформулирован, исходя из военных соображений. С другой стороны, Черчилль проводил аналогию с Китаем, где существовала договорённость, что США совмещали как политическое, так и военное руководство над операциями, проводимыми союзниками в этой стране.

Для разрешения этого спорного вопроса государственный секретарь Хэлл направил начальника Ближневосточного отдела Мюррея к адмиралу У. Легги. Мюррей попросил предоставить

ему запись беседы между президентом и премьер-министром в Касабланке. В документе, представленном адмиралом, фиксировалось согласие партнеров на то, что «Турция расположена в сфере английской ответственности и все дела, связанные с ней, должны проходить через Англию таким же образом, как все дела, связанные с Китаем, осуществляются через США» [23].

Но тут же говорилось, что действия Англии по определению объема и подготовке заявок на военное снаряжение для Турции должны находиться «под общим руководством Объединенного комитета начальников штабов» и что все эти заявки будут представляться в оба комитета по распределению поставок – в Лондон и Вашингтон» [24].

Для уточнения возникших разногласий Мюррей встретился с заместителем помощника министра иностранных дел Великобритании Странгом и заявил, что Турцию следует рассматривать как страну, входящую в военную сферу британской ответственности. Но, по мнению Ближневосточного отдела, это соглашение ограничивается только военными делами и не подразумевает признания американским правительством каких-либо экономических и политических исключительных прав Великобритании, в отношении Турции, и, что решение, по которому доставка грузов для Турции осуществляется через Великобританию, не означает признания США исключительных прав Великобритании в Турции и касается только поставок по ленд-лизу [25]. В результате англо-американских переговоров английская сторона согласилась с американской точкой зрения, что решение, принятое в Касабланке, касается только лишь военной составляющей и не означает, что американское правительство согласилось предоставить Великобритании исключительные права на проведение самостоятельных экономических и политических действий в отношении Турции. Таким образом, американцам удалось не допустить полного господства англичан в реализации союзной политики и стратегии в отношении Турции.

Тем не менее самым важным направлением в американо-английских отношениях по поводу Турции был вопрос о том, что необходимо сделать, чтобы заставить Турцию в самом скором времени вступить в войну на стороне союзников, и сколько военного оборудования ей можно пообещать за это.

В Касабланке западные лидеры договорились провести встречу между британским премьером и турецкими руководителями. В Вашингтоне, хотя и предоставили своему партнеру право играть ведущую роль в организации этой встречи, не хотели оставаться в стороне. Президент Рузвельт направил Иненю послание, в котором

убеждал его встретиться с Черчиллем. В своём ответном письме, датированном 26 января 1943 г., Иненю принял предложение президента, а также выразил своё удовлетворение тем, что Рузвельт поддерживает эту встречу [26]. Вполне возможно, что послание Рузвельта турецкому премьер-министру стало «наиболее важным фактором» в согласии Иненю пойти на переговоры [27].

Еще в Касабланке Черчилль говорил Гопкинсу, что по прибытии в Адан он намеривается сказать турецкому президенту, «что, если турки и в дальнейшем собираются придерживаться своей нейтральной политики, он не будет препятствовать стремлению СССР получить под свой контроль Черноморские проливы» [28].

Турки находились перед лицом деликатных и тонких военных и политических проблем. Они с подозрением относились к планам союзников, кроме того, они опасались намерений СССР относительно Дарданелл и Балкан. Они не хотели предпринимать никаких действий, которые ставили под угрозу их контроль над Проливами, и они не желали попасть под военный и политический контроль СССР, если он выйдет победителем из войны. Внутренние политические соображения также оказывали влияние на турецкую дипломатию. В Турции существовало влиятельное «пан-тюркистское» движение, которое выступало за объединение под её эгидой всех турецких народов и придерживалось расистских и фашистских взглядов. Германия поддерживала эту организацию, в рядах которой были студенты, турецкие интеллектуалы, армейские офицеры и даже кое-кто из правительства.

Экономическая ситуация в стране также вызвала тревогу турецкого правительства. В течение тридцатых годов на долю Германии приходилось пятьдесят процентов турецкого экспорта, а экономика Турции находилась в большой зависимости от поставок немецких машин и оборудования. Экономическое сотрудничество между двумя странами продолжалось и в годы войны. В соответствии с экономическими договорами, заключёнными в октябре 1941 г. и апреле 1943 г., Германия получала от Турции стратегически важное сырьё – хром и сурьму в обмен на товары промышленного производства. Без гарантий подобных поставок от союзников Турция не решалась разорвать отношения с Германией.

По мнению президента Иненю, положение, которое в тот момент занимала Турция, не предполагало каких-либо выгод от участия страны в войне. Однако самым главным фактором турецкой нерешительности являлась слабая военная подготовка её армии. Турция не имела необходимых средств для ведения боевых действий.

Армия испытывала недостаток в современном вооружении, а системы противовоздушной обороны не было вовсе. Кроме того, если бы Турция вступила в войну на стороне союзников и её территорию оккупировали бы германские войска, кто бы гарантировал, что после окончания войны Турция не стала бы жертвой «освобождения» своей территории Красной Армией? [29] Эти вопросы стали главной темой на переговорах Иненю с Черчиллем в Адане.

В ответ на турецкую озабоченность Черчилль обещал поставки современного военного оборудования и отправку военных инструкторов для обучения турецкой армии, кроме того, он заверил Иненю, что Союзники гарантируют Турции экономическую и политическую независимость и территориальную целостность.

Кроме президента Иненю в переговорах участвовал и турецкий премьер Ш. Сараджоглу. На его встречах с Черчиллем речь шла в основном о возможности скорейшего вступления Турции в войну, уже в 1943 г. Сараджоглу ясно дал понять, что Турция должна быть готова в военном плане, прежде чем сделать такой шаг. Он высказал мнение, что после окончания войны «вся Европа будет полна славян и коммунистов, если Германия будет разгромлена» [30]. Он отметил, что Турция вынуждена с осторожностью относиться к позиции СССР по отношению к Европе вообще и к Турции в частности. Иненю и Сараджоглу дали ясно понять Черчиллю, что они не разделяют его оптимистичный взгляд на послевоенное развитие отношений между западными союзниками и Советским Союзом. Иненю постарался внушить Черчиллю свою мысль относительно возможного развития событий в будущем. Он зашёл так далеко, что предложил свою помощь в посредничестве между Германией и западными союзниками для заключения скорейшего мира, говоря, что безоговорочная капитуляция Германии даст СССР шанс доминирования над центральной Европой и стремительного продвижения в средиземноморский регион. Подобное предложение было недопустимым для Черчилля.

В общем, встреча Черчилля и Иненю в Адане закончилась безрезультатно, не было достигнуто главного – Черчиллю не удалось убедить руководство Турции вступить в войну. В официальном коммюнике, опубликованном по окончании конференции, говорилось об идентичности взглядов двух лидеров на мировые проблемы и отмечалось, что Черчилль относится к турецкой политике с симпатией и пониманием. Единственным положительным результатом этой конференции можно считать соглашение, достигнутое между военными двух стран о создании в Анкаре объединённой англо-турецкой военной комиссии, для улучшения снабжения турецкой армии. Ту-

рецкий президент заявил о своей поддержке союзников, но уклонился от прямого ответа о сроках вступления Турции в войну, пообещав вернуться к этому вопросу после получения военной помощи.

Правительство США получило информацию о переговорах Черчилля с Иненю в Адане через своего посла в Анкаре Штейнгардта. 3 февраля 1943 г. Штейнгардт направил президенту и госсекретарю подробный отчёт о своей встрече с турецким премьер-министром, во время которой Сараджоглу поделился с послом своими впечатлениями от переговоров в Адане.

Сараджоглу заявил, что и англичане и турки с предельной откровенностью обсуждали все важные вопросы и что у них не было разногласий. Он был особенно рад, что Черчилль не пытался получить от турецкого правительства четких гарантий вступления Турции в войну, а только лишь ограничился замечанием, что может возникнуть ситуация, «когда турки, вытаскивая один кирпич из стены, разрушат всю стену» [31]. У премьер-министра возникло впечатление, что Черчилль многое говорил под влиянием взглядов президента Рузвельта. Черчилль не скупился на похвалы Соединённым Штатам, говоря, что Британия своим теперешним положением обязана им.

У Штейнгардта от разговора с Сараджоглу создалось впечатление, что он был искренним, когда говорил, что он удолётворён итогами конференции. По мнению посла, турецкое правительство уверено, что союзники выиграют войну и что победа союзников в интересах Турции, что защиту от возможной советской агрессии Турция может получить только со стороны США и Великобритании и что эта защита, как и желание иметь влиятельный голос в балканских делах, могут быть получены только от стран-победительниц. В заключение посол выразил убеждение в том, что турецкое правительство в определённый момент будет готово содействовать победе союзников и либо разрешит использование своих аэродромов, либо вступит в войну [32].

Турецкие же лидеры в свою очередь считали, что они смогут сохранить нейтральный статус своей страны и получить поддержку против советской угрозы от союзников. Штейнгардт писал Гопкинсу в августе 1943 г.: «Они, кажется, воспринимают как нечто само собой разумеющееся, что Соединённые Штаты и Великобритания защитят их от советских требований относительно Болгарии или Проливов, и считают, что они уже внесли свой вклад в общее дело, удерживая Германию от проникновения на Средний Восток, и что их действия так же ценны для нас, как если бы они вступили в войну» [33]. Турки, писал Штейнгардт, возмущены давлением, ока-

зывается на них англичанами. По мнению посла, Соединённые Штаты должны взять на себя роль посредника между Турцией и Великобританией. Посол Великобритании в Турции сэр Хью Нэчтбулл-Хаджесон был согласен со Штейнгардом в его оценке ситуации и также считал, что Турцию не следует заставлять вступать в войну в 1943 г. «Не вызывает сомнений, — писал он, — что турки искренне желают победы союзников в войне». С точки зрения интересов Великобритании, Турция должна сохранить свой нейтралитет [34].

Внутри турецкого правительства не было единства по вопросу о вступлении страны в войну. При обсуждении этого вопроса правительство раскололось на три фракции. Премьер-министр Шюрюк Сараджоглу и начальник генерального штаба Февзи Чакмак занимали консервативную позицию. Утверждая, что СССР, а не Германия является главным противником Турции, они высказывались за продолжение политики нейтралитета, сохранив тем самым свои вооружённые силы для сдерживания СССР в будущем. Более того, они даже были склонны поддержать Германию в войне против СССР. Президент Иненю принадлежал к другой политической группе, которая придерживалась той точки зрения, что честь и национальные интересы Турции диктуют ей решение пойти на сотрудничество с Англией. Эта группа призвала выполнять обязательства в соответствии с Трёхсторонним соглашением 1939 г.

Третья фракция в правительстве под руководством министра иностранных дел Менеменджиоглу исходила из того, что для защиты своих послевоенных интересов Турции следует сотрудничать с союзниками, но делать это надо крайне осторожно и лишь для того, чтобы заслужить расположение союзников. В итоге возобладала эта, третья точка зрения: для того, чтобы потянуть время, следует согласиться на вступление в войну, но выдвинуть союзникам такие требования об оказании военной помощи, чтобы сроки вступления в войну оставались бы неопределёнными как можно дольше [35].

Анкара потребовала от союзников 500 танков, 7000 грузовиков, 2000 тягачей, 2000 орудий и зенитных пушек, 300 самолётов.

Этот список вновь подтвердил подозрения у американских военных планировщиков, что сотрудничество с Турцией принесёт больше расходов, чем доходов. Представители США в союзном координационном комитете в Анкаре без особого энтузиазма наблюдали, как англичане направляли оружие в Турцию, предоставляемое им в рамках соглашения о ленд-лизе. Прекрасно отдавая себе отчёт в том, что большинство этих поставок будет осуществляться за счёт Америки, Военный департамент советовал не торопиться с ними. США следовало бы развивать с Турцией

дружеские отношения, но удерживать её от вступления в войну, потому что это могло бы привести к переносу сроков высадки союзников во Франции [36].

В Лондоне исходили из того, что независимо от вступления Турции в войну и во всяком случае до ее окончания турецкие правящие круги будут следовать за Англией в вопросах восточносредиземноморской и балканской политики. Там рассчитывали добиться этого поставками оружия и использованием политико-дипломатических средств [37].

В ходе различных совещаний западных союзников летом и осенью 1943 г., особенно в Квебеке и Вашингтоне, Лондон убеждал своего партнера начать широкие военные действия в восточном бассейне Средиземного моря, чтобы заставить Турцию вступить в войну, а затем приступить к реализации балканского варианта средиземноморской стратегии. Однако американское руководство весьма сдержанно отнеслось к турецко-балканским проектам Черчилля. Вашингтон, который в начале августа 1943 г. склонился к отправке на Средиземноморский театр дополнительно семи американских дивизий вместо семи союзных, перебрасываемых на Британские острова после 1 ноября 1943 г., отказался сделать это, так как, по словам Маршалла, «дополнительные дивизии должны составить экспедиционные силы, которые англичане могли использовать на Балканах». В беседе со своими стратегами Рузвельт дал понять, что не намерен содействовать планам укрепления британского господства в этом районе [38]. В заключительном документе Квебекской конференции возобладала американская точка зрения относительно действий в Восточном Средиземноморье. Там говорилось, что еще не пришло время для вступления Турции в войну и что союзники должны поставлять ей оружие и снаряжение [39]. Включенная в доклад Объединенного комитета начальников штабов оговорка о возможности сокращать или увеличивать поставки туркам в зависимости от потребностей на других театрах, а также «в той мере, в какой турецкие власти могут освоить оружие», позволяла Вашингтону ограничить действие этого фактора как орудия усиления английского влияния в Турции [40].

В начале ноября 1943 г. в Каире состоялась встреча министра иностранных дел Великобритании Идена с турецким министром иностранных дел Менеменджиоглу. Иненю проинструктировал Менеменджиоглу не уступать британскому давлению и не давать обязательств о вступлении Турции в войну. Переговоры между министрами начались в Каире 3 ноября 1943 г. и продолжались три дня. Иден поднял вопрос о немедленном предоставлении Турцией на своей тер-

ритории аэродромов для авиации союзников. Но Менеменджюоглу остался глух к подобным просьбам. Он снова убеждал своего английского коллегу, что в Турции не уверены, как поведёт себя Советский Союз после войны, и что вопрос о военных базах нельзя рассматривать отдельно от вопроса о вступлении Турции в войну. Перед тем как предпринять такие решительные действия, заявил он, Турция должна получить твёрдые гарантии от США и Великобритании о том, что они не допустят включения Турции в сферу советского влияния после войны [41]. Подобная неуступчивость турецкой стороны, на наш взгляд, может быть объяснена тем, что еще до начала переговоров министров иностранных дел в Каире 26 октября Рузвельт направил Иненю многозначительное послание, где намекал на то, что Вашингтон, в сущности, одобряет позицию отказа Анкары от реального участия в вооруженной борьбе на стороне союзников. Здесь же Рузвельт дал понять, что надеется на скорую встречу с президентом Турции [42].

Эта поддержка из-за океана сыграла немалую роль в том, что Анкара дала фактически отрицательный ответ на предложение Идена в Каире, хотя формально Турция «решила в принципе» вступить в войну.

В ноябре 1943 г. на конференции в Тегеране Черчилль вновь вернулся к вопросу о вступлении Турции в войну. Советская делегация к этому времени не была заинтересована в этом. К зиме 1943 г. немецкое наступление на Восточном фронте было остановлено, поэтому не было острой необходимости в турецкой военной помощи. Сталин заявил Черчиллю, что турки, вероятно, так никогда и не вступят в войну, и даже если это и произойдёт, то военные действия на Балканах только вызовут задержку с открытием второго фронта во Франции. Рузвельт, упомянув о незначительности военных поставок союзников Турции, поддержал Сталина в этом вопросе. Итогом обсуждения турецкого вопроса в Тегеране стало решение еще раз предложить Анкаре вступить в войну до конца 1943 г. [43] Черчилль и Рузвельт отправили Иненю приглашения на встречу на высшем уровне в Каире. В своём ответном письме Иненю заявил, что он не намерен просто выслушать готовые решения союзников, касающиеся Турции, принятые ими на конференции в Тегеране, и хотел бы участвовать на переговорах как равный среди равных. Действуя от имени президента Рузвельта, госсекретарь Корделл Хэлл заверил Иненю, что Каирская конференция будет проводиться в духе свободного обсуждения между равными участниками [44].

Западные лидеры сделали предложение Турции вступить в войну не позднее февраля 1944 г. Иненю сообщил о согласии выполнить это по-

желание, но только при условии, если её вооружённые силы будут полностью укомплектованы современным вооружением. Турецкий лидер к этому времени уже понял, что американцы лишь формально поддерживают англичан, а по существу, они не заинтересованы в появлении турецкого фронта. Характерно, что во всех трех беседах с Иненю Рузвельт ни разу не прибег к энергичному нажиму. Напротив, когда уговоры Черчилля приняли довольно жесткую форму, американский президент поспешил заверить, что никто не будет угрожать Турции, даже если она не примет предложение союзников [45].

И всё же в результате переговоров Иненю согласился на предоставление союзникам аэродромов на территории своей страны. Этот срок был назначен на 15 февраля 1944 г. До этого времени союзники должны были продолжать поставлять оборудование в Турцию. Также Иненю согласился на прибытие в Турцию английских военных специалистов, которые бы занялись обустройством аэродромов. Неудачные результаты Каирской конференции скорее принесли облегчение американским чиновникам, чем разочарование. Перспектива вступления Турции в войну больше не ставила под угрозу планирование высадки союзников через Ла-Манш.

Изучение позиций США и Великобритании, с одной стороны, и турецких дипломатов – с другой, по вопросу вступления Турции во Вторую мировую войну в 1942–1943 гг. позволяет утверждать, что Великобритания стремилась получить от Турции военную поддержку, тогда как дипломатия США, предоставив инициативу в этом вопросе своему английскому союзнику, в то же время стремилась не допустить полного контроля Великобритании над экономической и политической ситуацией в Турции, добивалась усиления позиций США в этой стране. В то же время турецкая дипломатия, опасаясь послевоенного усиления влияния Советского Союза на Ближнем и Среднем Востоке, всеми силами стремилась проводить такую внешнюю политику, которая позволила бы им сохранить дружественные отношения с Великобританией и США, заручившись их поддержкой против СССР, без выполнения условия вступления Турции в войну.

Полагая, что западноевропейский театр военных действий будет иметь решающее значение, американцы выступали против любых второстепенных действий, которые отвлекали бы внимание от вторжения в Европу и которые к тому же нуждались бы в значительных поставках живой силы и вооружения. Но американцев настораживали намерения Лондона быть ведущей силой союзников в вовлечении Турции в орбиту Запада. В начале 1943 г. англичанам, которые использовали свои длительные связи с турецкими пра-

вящими кругами, удалось потеснить американцев. «Формула Касабланки» определила ответственность Лондона в военно-политических отношениях союзников с Анкарой. Вашингтон в известной мере потерял контроль над собственными поставками оружия и снаряжения в Турцию.

В мае – июле 1943 г. Вашингтон использовал свою заметно возросшую мощь и фактически свел на нет преимущества Англии в «ведении игры» в Турции. Даже военные поставки, которые согласно «формуле Касабланки» по-прежнему шли через Лондон, перестали быть эффективным инструментом британской политики. Наконец, заявлением Госдепартамента в июле 1943 г. правительство США дало понять, что оно намерено основательно пересмотреть «правила игры» в Турции. Осенью и зимой 1943 г. британская дипломатия считала, что переход Анкары на сторону западных союзников имел бы своим последствием вступление британских войск в Турцию, укрепление Англии в зоне проливов и втягивание турок в восточносредиземноморские и балканские планы Лондона. Однако это не вполне отвечало замыслам правительства США, которое в своем противодействии британским расчетам нашло выгодным сохранение прежнего нейтралитета Турции. Формально Вашингтон не возражал, а порой даже поддерживал английские требования к Турции о немедленном предоставлении баз союзным войскам и вступлении в войну в начале 1944 г. В действительности США проявили достаточное понимание позиции Анкары, чтобы в значительной, если не в решающей, степени сорвать попытки Черчилля добиться хотя бы формального объявления Турцией войны гитлеровской Германии в начале 1944 г.

Примечания

1. *Alvarez D.* Bureaucracy and Cold War Diplomacy: The United States and Turkey, 1943–1946. Thessalonica: Institute for Balkan Studies, 1980. P. 24.

2. *Ibid.* P. 24.

3. *Kunibolm B. R.* The Origins of the Cold War in the Near East: Great power Conflict and Diplomacy in Iran, Turkey, and Greece. Princeton (N. J.): Princeton University Press, 1980. P. 28; *Thomas L. V. and Frye R. N.* The United States and Turkey and Iran. Cambridge (Mass.): Harvard University press, 1962. P. 142.

4. Цит. по: *Deringil S.* Turkish foreign policy during the Second World War: an “active” neutrality. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1989. P. 133.

5. *Howard H.* Turkey, the Straits and U.S. Policy. Baltimore, 1974. P. 165.

6. *Von Papen F.* Memoirs. Andrew Deutsch Ltd, L., 1952. P. 488.

7. *Deringil S.* Op. cit. P. 134.

8. Цит. по: *Deringil S.* Op. cit. P. 134.

9. *Rubin B.* The Great Powers in the Middle East 1941–1947: The Road to the Cold War. L., 1980. P. 112; см. также: *Deringil S.* Op. cit. P. 134.

10. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers. Vol. IV, 1942, Turkey. Wash.: U.S. Government Printing Office, 1956–1969 (далее FRUS). P. 683–685.

11. FRUS. Vol. IV, 1942, Turkey. P. 683–685.

12. FRUS. Vol. IV, 1942, Turkey. P. 694; см. также: *Knatchbull-Hugessen H.* Diplomat in Peace and War. L., Murray, 1949. P. 177–179.

13. Цит. по: *Deringil S.* Op. cit. P. 135.

14. *Alvarez D.* Op. cit. P. 25.

15. *Kunibolm B. R.* Op. cit. 1980. P. 30.

16. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers. The Conferences at Washington, 1941–1942, and Casablanca, 1943. Wash.: U.S. Government Printing Office, 1968 (далее – FRUS, Casablanca). P. 560.

17. *Rubin B.* Op. cit. P. 114.

18. *Ibid.* P. 114.

19. FRUS. Casablanca, 1943. P. 658; см. также: *Rubin B.* Op. cit. P. 115.

20. *Rubin B.* Op. cit. P. 115.

21. Подробнее см.: FRUS. 1943, Vol. IV. P. 1064–1065.

22. FRUS. Casablanca, 1943. P. 634.

23. *Ibid.* P. 1069–1070.

24. *Ibid.* P. 1070.

25. FRUS. 1943, Vol. IV. P. 1064.

26. *Ibid.* P. 1058.

27. *Metin T.* The warrior diplomats. Guardians of the national security and modernization of Turkey. Salt Lake city, 1976. P. 207.

28. *Rubin B.* Op. cit. P. 114; см. также: *Deringil S.* Op. cit. P. 145.

29. *Metin T.* Op. cit. P. 207.

30. *Ibid.* P. 209.

31. FRUS. 1943, Vol. IV. P. 1063.

32. *Ibid.* P. 1064.

33. *Rubin B.* Op. cit. P. 116.

34. *Knatchbull-Hugessen H.* Op. cit. P. 203–204.

35. *Alvarez D.* Op. cit. P. 26.

36. *Ibid.* P. 28.

37. *Чевтаев А. Г.* Позиция США и Англии в отношении Турции (ноябрь 1942 г. – декабрь 1943 г.) // Американский ежегодник. М., 1978. С. 84.

38. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers. Conferences at Washington and Quebec, 1943. Wash.: U.S. Government Printing Office, 1970. P. 498–499 (далее FRUS. Conferences at Washington and Quebec, 1943).

39. *Ibid.* P. 1131.

40. *Чевтаев А. Г.* Указ. соч. С. 85.

41. *Metin T.* Op. cit. P. 210.

42. FRUS. Conferences at Cairo and Tehran, 1943. P. 43.

43. *Ibid.* P. 663.

44. *Hull C.* The Memoirs of Cordell Hull. Vol. 2. N. Y., 1948. P. 1365; см. также: *Knatchbull-Hugessen H.* Op. cit. P. 197; *Metin T.* Op. cit. P. 211.

45. FRUS. Conferences at Cairo and Tehran, 1943. P. 694.

УДК 94(438)"1939/1945"

П. А. Самоделкин

**ПОЛЬША КАК СУБЪЕКТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
в 1939–1945 гг.**

Статья посвящена вопросу, чем была Польша в годы Второй мировой войны. Возникновение польских представительств в США и СССР сделало дипломатическое признание государствами-союзниками правительства в эмиграции формальным.

The article is devoted to question, what a Poland was in time of the Second World War. The arising of polish representation institutes in USA and USSR made diplomatic confession of the government in Exile formal.

Ключевые слова: «Подпольная» Польша, Рада Национального Единства, Делегатура правительства, американская Полония, Июльский манифест 1944 г., Соглашение в Буффало 1944 г.

Keywords: "Underground" Poland, is glad National Unity, Delegatura Government, American Polonium, the July manifest 1944, the Agreement in Buffalo 1944.

В исторической науке уделено немало внимания польскому вопросу в годы Второй мировой войны. Однако до сегодняшнего дня отсутствовало какое-либо исследование, предметом которого было бы само государство Польша, его состояние, черты и признаки в период с 1939 по 1945 г.

Стереотипно считалось, что на территории Польши во время войны устанавливались немецкий или советский оккупационные режимы, что в итоге привело к созданию Польши, находившейся до 1990-х гг. в орбите влияния СССР. А польский вопрос в годы войны включал дискуссии союзников по антигитлеровской коалиции по поводу послевоенных границ, правительства, оказания помощи силам подполья, польско-советских дипломатических отношений – всего того, что относилось к делу восстановления Польши после войны. Говоря иным языком, действительные на тот момент субъекты международного права (Большая тройка) определяли место в мире и форму польской государственности, разрушенной III рейхом. Стоило бы добавить, что и сами поляки участвовали в процессе определения судьбы своего будущего послевоенного государства (правительство в эмиграции в Лондоне, например), но с этим возникают некоторые трудности.

Известно, что начиная с 17 сентября 1939 г. [1] и практически до конца Второй мировой войны Польши как целостного, суверенного государства с определенной территорией, находящейся

под управлением легитимного правительства, не существовало.

В результате раздела в 1939 г. территории II Республики Польша перешли под управление различных административно-политических образований. Так называемая Малая Польша (Краков) и Мазовия (Варшава) вошли в состав генерал-губернаторства Ганца Франка. Великая Польша (Познань) и польское Поморье [2] были присоединены к Германии в качестве рейхсгау – имперских округов Вартеланд и Данциг-Западная Пруссия соответственно. Польская Силезия (Катовице) и Тешинская область (польское Заользье) [3] вошли в состав немецкой земли Верхняя Силезия с центром в Бреслау (польский город Вроцлав).

Восточные территории довоенной Польши (так называемые «восточные кресы» – литовские (Виленщина), западнобелорусские, западноукраинские земли) до начала Великой Отечественной войны, фактически до немецкой оккупации, в период с 17 сентября 1939 г. до 22 июня 1941 г., находились под властью советской администрации [4].

Вильнюсская область, входившая ранее в состав Польши, согласно договору о взаимопомощи между Советским Союзом и Литвой от 10 октября 1939 г., оказалась под литовской юрисдикцией [5]. Однако в 1940 г. в составе Литовской ССР она была присоединена к СССР.

Таким образом, в результате так называемого «четвертого раздела Польши» произошло расширение правового, военно-политического и административного пространства III рейха на восток, а СССР – на запад. II Республика Польша, оперировавшая в процессе строительства своего национального государства в 1920–1930 гг. исторической памятью, этнографическими характеристиками и границами польского расселения, территориально оказалась разделенной на сферы влияния двух государственно-политических и экономических систем [6].

Оккупация, или занятие территорий, довоенной Польши стала причиной волны эмиграции польского населения и вынужденной «эвакуации» государственных структур власти на Запад. 17 сентября 1939 г. в Румынию эмигрировал президент Игнаци Мосьцицкий. Чуть позже он переехал во Францию, где 30 сентября распустил правительство Фелицияна Славоя Складовского [7] и передал все свои полномочия Владиславу Рачкевичу.

Согласно ст. 13 Конституции Республики Польша от 23 апреля 1935 г., в военное время президент мог лично принимать решение о назначении своего преемника. Помимо прочего, президент мог также назначать и отстранять от должности главу правительства [8]. Это основа-

ние легализовало преемственность власти, сформированной, правда, в 1926 г., в результате государственного переворота Юзефа Пилсудского. Однако это не помешало США, Великобритании и Франции признать польское правительство в эмиграции в качестве субъекта международных отношений. Франция и Великобритания сделали это 30 сентября 1939 г. Вашингтон принял аналогичное решение 2 октября, о чем официально уведомил польское посольство.

30 сентября 1939 г. новым президентом было сформировано правительство во главе с Владиславом Сикорским, действовавшее сначала в Париже, а с лета 1940 г. – в Лондоне [9] и состоявшее из представителей партий, еще до войны поддерживавших и принимавших режим санации.

По сути, из-за границы на протяжении всей войны осуществлялось управление подчиненными этому правительству польскими вооруженными силами, действовавшими на территории довоенной Польши (Союзом вооруженной борьбы, Армией Крайовой – АК) [10], дивизиями, дислоцированными в Эльзасе, Лотарингии, Шампани, Бургундии, а также подпольными политическими организациями, в том числе Радой Национального Единства (РЕН) [11].

РЕН как политический представительный институт власти т. н. «подпольной Польши» [12] осуществлял свою деятельность на основе статей польской Конституции от 23 апреля 1935 г. [13], двух декретов президента Польши от 1 сентября 1942 г. и от 26 апреля 1944 г. «О временной организации власти на территории Республики Польша» [14].

9 января 1944 г. Уполномоченный правительства Республики Польша обнародовал в Варшаве решение своего правительства о ее созыве и прекращении деятельности предшествующей организации – Государственного Политического Представительства (ГПП).

Теоретически она расширяла круг своих участников, так как включала в себя уже не только сторонников санации, но и «представителей демократических независимых организаций», активно участвовавших в борьбе с «оккупантом» и сохранявших «лояльные отношения с существовавшими легальными гражданскими и военными властями Государства Польского в Лондоне и их уполномоченными в стране» [15].

Устав РЕН, предложенный ГПП 12 марта 1944 г., был утвержден самой Радой 15 марта [16]. 26 апреля 1944 г. официально был опубликован декрет «О временной организации власти на территории Республики Польша», подписанный президентом Рачкевичем в том же месяце. В результате июльской реорганизации Делегатуры правительства в Государственную Раду Министров

[17] полномочия Рады были окончательно сформированы.

Она состояла из 15–18 представителей политических партий и общественных организаций. Кандидатуры, предложенные изначально ГПП [18], утверждались Делегатом правительства. Законодательных функций Рада не имела, кроме совещательных (п. 1, ст. 12). Делегат правительства обязался выслушивать мнение или всей РЕН, или ее председателя (п. 2, ст. 5; п. 3–4, ст. 12) [19].

Согласно п. 1 ст. 15 президентского декрета от 26 апреля Рада могла выражать мнение по вопросам, внесенным на ее повестку дня Делегатом правительства, и предлагать поправки, идеи и мнения по всем правительственным вопросам [20].

Являясь голосом политических сил, находящихся на территории подпольного польского государства, она могла консультировать Делегатуру правительства, Комендатуру АК и само правительство в эмиграции, что свидетельствует о ее широких функциях.

Это означало, что инициатива в борьбе с оккупантами принадлежала «стране», т. е. польской нации [21]. Правительство в эмиграции, в таком случае, брало на себя лишь решение дипломатических вопросов, координацию своих действий с союзниками и оказание военной помощи оккупированной Польше.

Интересно отметить, что в депеше участникам конференции в Сан-Франциско от 25 апреля 1945 г. Рада определяла себя уже как Сейм подпольной Польши (Sejm Polski Podziemnej), что теперь дает польским историкам основание признавать существование в годы войны на территории Польши парламента [22].

Таким образом, незадолго до Варшавского восстания (1 августа – 3 октября 1944 г.) механизм управления польскими территориями выстроился в довольно работоспособную систему государственных институтов власти в эмиграции и общественно-политических организаций, находящихся на территории довоенной Польши, роль связующего звена между которыми сыграли представительный орган РЕН и Делегатура правительства.

Существенным недостатком такого устройства оказалась большая временная затрата в обоюдном взаимодействии. В условиях военного времени технические задержки, связанные с дешифрованием радиogramм и передачей информации подпольным организациям, создавали видимость их самостоятельности и независимости от решений правительства в эмиграции и в то же время обрекало на ситуации, когда требуется решение или определенное действие самого правительства.

Это явно свидетельствовало об оторванности правительства, отсутствии у него определенных ресурсов, оперативности в управлении, слабости

в вопросе определения целей и действий АК в связи со стратегическими установками и требованиями союзников, неспособности удовлетворить ожидания поляков на оккупированных территориях [23].

Все эти нюансы стали условиями для активизации и популяризации иных польских политических организаций, находящихся на территории других ключевых союзнических государств, претендовавших на роль представителей польских интересов, являвшихся, правда, не субъектами международных отношений, а акторами международной жизни.

Слабость правительства в эмиграции, единственного признанного преемника власти II Республики Польша [24], заставила союзников искать иные польские ресурсы, используемые в качестве инструментов для проведения своих политических идей. Речь идет об американской Полонии и просоветских Крайовой Раде Народовой (КРН) с Польским Комитетом Национального Освобождения (ПКНО).

Американцы польского происхождения к началу 1940-х гг. представляли собой довольно обособленную общину, отличающуюся от американского общества. Они сохраняли свой язык и культурную идентичность, несмотря на то что жили в Соединенных Штатах.

Большая их часть расселилась в центральной и западной частях США (в штатах Иллинойс, Мичиган, Огайо, Индиана, Висконсин, Миннесота) и на северо-восточном побережье Америки (в Пенсильвании, Нью-Джерси, Нью-Йорке, Массачусетсе, Коннектикуте) [25].

Многие из них в начале 1940-х гг. были потомками поляков, которые эмигрировали в Америку еще во второй половине девятнадцатого столетия. Очередная волна переселения была обусловлена началом Второй мировой войны. В связи с этим историки выделяют две дефиниции: «старая Полония» и «новая Полония». Под первой понимается население США польского происхождения. Под второй – польские иммигранты в США 1939–1940 гг.

Понятие польской общины – «Полония», популяризовавшееся к 1940-м гг., по сути, обозначало уже не польскую общность, а комплекс организаций и общественных институтов, созданных поляками в США, идеология которых основывалась на дуальной лояльности к Соединенным Штатам и к Польше [26].

Главные польские организации находились в районах наибольшей концентрации поляков: в Чикаго, Нью-Йорке и Филадельфии. Крупными среди них были находившиеся в Чикаго польский Национальный Союз, возглавляемый Чарльзом Розмарэком, и польский Римско-католический Союз.

Роль католической церкви была огромна в религиозной, политической и социальной жизни польского сообщества. Польские католики отличались от других американских католиков (ирландской, французской и прочих общин) традиционностью ритуалов, месс, которые справлялись на родном языке, с польскими обычаями и часто польским священником.

Поляки создавали школы, клубы и церкви, выпускали 41 газету на родном языке. Несмотря на эти связующие факторы, идентифицировавших польскую общину в США, польские организации и СМИ преследовали разные цели, имели различные, а то и противоположные общественные миссии.

Например, Национальный Комитет Американцев Польского Происхождения (НКАПП), учрежденный 20–21 июня 1942 г. в Нью-Йорке Майклом Венгжинкем, всегда критиковал польское правительство Сикорского за хорошие отношения с СССР [27].

После разрыва дипломатических польско-советских отношений в апреле 1943 г., в связи с открытием Катынской трагедии, НКАПП обрушился на деятельность просоветских польских организаций в Америке – Американского Славянского Конгресса (АСК) и Лиги Косцюшко. Не обошло стороной и поведение нового польского премьера в эмиграции – Станислава Миколайчика, которого обвиняли в наивности перед союзниками в целом. Весь этот круг проблем неоднократно дискутировался в нью-йоркском ежедневнике «Новый мир» (*Nowy Świat*) и детройтском «Польском ежедневнике» (*Dziennik Polski*).

Организация НКАПП возражала против любого сотрудничества с Советским Союзом [28]. При нем был создан Оргкомитет польско-американских обществ на Востоке, под руководством Розмарэка, который курировал этот вопрос [29].

Американский историк, профессор Т. МакГинли констатировал, что в разрыве указанных политических отношений и в Катынской проблеме НКАПП увидел «советскую двуличность» [30] и угрозу послевоенной независимости Польши, что вызвало серьезное замешательство не только среди американских поляков. Поэтому с подачи польского правительства в эмиграции на основе НКАПП, редакторов и журналистов антисоветской польской прессы, польских социальных организаций в Буффало был сформирован Польский Американский Конгресс (ПАК), учредительный съезд которого состоялся 28 мая – 1 июня 1944 г.

Принципами ПАК стали: во-первых, тесное сотрудничество с американским правительством для ускорения победы «возлюбленной Америки и ее союзников», во-вторых, поддержка американской внешней политики, основанной на Атлантической хартии и Четырех свободах [31].

Следует отметить, что члены этой организации (Розмарэк, экс-президент польского Национального Союза; Франк Янушевский, издатель польских газет «Detroit Polish Daily News» и «Dziennik Polski», и Вэгжинэк, организатор НКАПП и издатель «Nowy Świat») были республиканцами. В Высший Совет ПАК входило десять представителей польского духовенства, что создавало впечатление сильной организации американских поляков, противостоящей советскому влиянию.

Противоположное направление, просоветское [32], включало в себя упомянутый АСК (учрежденный в 1942 г.), Лигу Косцюшко (учрежденную в ноябре 1943 г. в Детройте), Компартию США (одним из основателей которой был поляк Болеслав Геберт), группу «Демократы Нью-Йорка», Общество американско-советской дружбы, Американский польский Трудовой Совет (под руководством Леона Кшицкого), общество «Полония» (под председательством Геберта), а также лиц, имевших отношение к профессору Оскару Ланге и ксендзу Станиславу Орлеманьскому.

Компартия США (в центральном комитете которой находилось польское бюро, возглавляемое Гебертом) и польско-американская секция Международного Рабочего Союза, являясь частью Коминтерна на Западе, с декабря 1941 до июля 1944 г. координировали свою деятельность через секретаря посольства СССР в США Василия Зарубина [33]. Имея с последним постоянные контакты, Геберт (псевдоним «Атаман») создал т. н. «группу Атамана» [34], или агентурную сеть, распространившую свое влияние на Управление стратегических служб и Управление военной информации США [35].

В целом действия этой условной группы заключались в организации интенсивной радио-пропаганды «Polish Radio Hours» в Нью-Йорке, Чикаго, Детройте, Кливленде, Буффало и других городах, во встречах с польским премьером Сикорским в декабре 1942 г. [36], в визите в Москву Ланге и Орлеманьского в мае 1944 г. [37]

Левая еженедельная газета «Народный голос» (Głos Ludowy), редактируемая Гебертом и выпускаемая в Детройте, 4 июля 1942 г., спустя несколько дней после образования НКАПП, назвала организацию «замаскированной агентурой клики Бека» [38], министра иностранных дел II Республики Польша, противника СССР. Ее деятельность была окрещена как «неамериканская и прогитлеровская», направленная на разлом союза США, Великобритании и СССР.

В поле постоянной критики также находилось польское правительство Миколайчика, особенно после Катынской трагедии и разрыва польско-советских отношений. В знак поддержки просовет-

ского Союза Польских Патриотов (СПП) с весны – лета 1943 г. в США публиковалась советская газета «Свободная Польша».

Словом, состояние американской Полонии к 1944 г. нельзя оценивать однозначно. Два ее направления ставили перед собой главную цель – освобождение Польши от гитлеровской Германии. Однако сильный политический голос, лоббировавший польские интересы или возражавший против внешней политики США, в наивысшей степени возымел ПАК, который оказал непосредственное влияние на формирование отношения руководства США к польскому вопросу в 1944 г.

Иным проявлением дефиниции «Польша» необходимо признать польские организации, действовавшие под влиянием СССР: Крайову Раду Народову (КРН, Krajowa Rada Narodowa) и Польский комитет национального освобождения (ПКНО).

КРН – польское представительство, созданное в ответ на пошатнувшееся, на взгляд Кремля, положение правительства Миколайчика, было сформировано по инициативе Польской рабочей партии (ПРП). В ночь с 31 декабря 1943 г. на 1 января 1944 г. состоялось ее первое заседание, на котором были приняты «Временный устав КРН и местных народных советов», декрет о принципах организации Армии Людовой (AL – Народной Армии), а также декларация, призвавшая «польский народ» к борьбе в союзе с СССР против фашизма.

21 июля 1944 г., после вступления Красной Армии на территорию Польши, КРН образовала временный орган исполнительной власти – ПКНО, который находился в Люблине. 31 декабря 1944 г. КРН преобразовала ПКНО во Временное правительство Польской Республики, а 21 апреля 1945 г. КРН заключила договор о дружбе, взаимной помощи и послевоенном сотрудничестве с Советским Союзом.

Принятый так называемый «Июльский манифест» ПКНО от 22 июля 1944 г. отменял польскую конституцию 1935 г., все нормативно-правовые акты немецкого генерал-губернаторства Франка, а также призывал сотрудничать с Красной Армией.

Отмена конституции 1935 г. означала непризнание польского правительства в эмиграции, всей административно-правовой системы, функционирующей пусть и в военном режиме. Под сомнение ставилась легитимность деятельности общественно-политических организаций и институтов власти, взаимодействующих с правительством Миколайчика на территории самой Польши.

Причина крылась в непринятии государственного переворота Юзефа Пилсудского в 1926 г. как легитимного способа прихода к власти, режима санации и факта преемственности самой власти в лице правительства в эмиграции.

Таким способом польскому правительству в эмиграции и подвластным ему структурам создавалась политическая альтернатива [39], что сразу вызвало немало дискуссий внутри Большой тройки. Для США, Великобритании, а до апреля 1943 г. – для Советского Союза единственным признанным субъектом международных отношений было польское правительство в эмиграции.

С точки зрения существовавшего международного права только оно имело право заключать договоры с государственными структурами других стран, устанавливать и поддерживать дипломатические отношения с другими субъектами международных отношений. Себя оно считало легитимным преемником власти II Республики Польша и просуществовало в Лондоне вплоть до 1990 г.

Для СССР таким субъектом с определенного момента времени стало выступать ПКНО, находившееся с 1 августа 1944 г. в Люблине и преобразованное позже во Временное правительство. На его основе в июне 1945 г. было создано Временное правительство национального единства (ВПНЕ) послевоенной Польши, которое в октябре того же года подписало Устав ООН. Оставаясь де-факто под советским контролем, оно в итоге было признано США, Францией и Великобританией.

Со стороны США это произошло после того, как 6 февраля, в ходе Ялтинской конференции, Рузвельт высказал мнение, что в действительности с 1939 г. никакого польского правительства не существовало. Тогда он предложил, чтобы союзники помогли полякам созвать это правительство – сначала временное, а потом настоящее, когда «наступит возможность для проведения свободных выборов» [40].

Получается, что польское правительство в эмиграции как признанный союзниками субъект международных отношений в ходе войны таковым не являлся. Преемственность государственной власти II Республики Польша была подвергнута сомнению американским руководством. 9 февраля, на той же конференции Стеттиниус сделал предложение, подготовленное Госдепартаментом США, о трансформации существовавшего временного польского правительства путем кооптации в него иных польских представителей с целью создания ВПНЕ, что не могло не порадовать Сталина [41].

Не вдаваясь в подробности и сложности вопроса о польских границах и территориях, особенно на завершающей стадии войны, нужно отметить, что Рузвельт отдал всю инициативу его решения СССР. Понималось, что восточные территории довоенной Польши были заселены преимущественно восточными славянами, поэтому, с точки зрения политического реализма, они должны были включиться в состав СССР.

Таким способом восстанавливалась историческая справедливость и сохранялись добрые отношения с Советским Союзом, а Польша получала компенсацию на западе – ей возвращались земли, занятые ранее Германией. Однако все это означало, что Рузвельт отказался от идеалистической идеи проведения там плебисцитов, как это требовала Атлантическая хартия 1941 г., а после Ялтинской конференции публично признал, что решение ее судьбы следует отложить до тех пор, пока послевоенные условия не позволят вернуться к этому вопросу [42].

В итоге можно констатировать, что цельного польского государства в годы войны де-юре не существовало. Его территории управлялись польскими, немецкими и советскими органами власти. Легитимность правительства в эмиграции, субъекта международных отношений, была подвергнута критике просоветским ПКНО, на основании которого в 1945 г. было образовано признанное союзниками новое Временное правительство.

Военные успехи СССР на завершающемся этапе войны, расширение его военно-политического, правового и административного пространства на запад указывали на наличие мощного потенциала и ресурсной обеспеченности у просоветских польских организаций. Признание западными союзниками их права на восстановление польской государственности умаляло и нивелировало мнение и действия правительства в эмиграции и, в частности, американской Колонии, превращая их просто в субъекты международной жизни, в инструменты по достижению своих политических целей или в объекты приложения своих политик.

Примечания

1. 16 сентября силы Вермахта занимали западную и центральную часть Польши и находились на линии Осовец – Белосток – Бельск – Каменец-Литовск – Влодава – Владимир-Вольнский – Замосць – Львов – Самбор. 17 сентября польско-советскую границу пересекла Красная Армия и вскоре заняла территории к востоку от линии Нарев – Висла – Сан, разделившей Польшу на сферы влияния между Германией и СССР, подписавших 23 августа 1939 г. договор о ненападении, или Пакт Молотова – Риббентропа. См.: Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом от 23 августа 1939 года. URL: http://www.lituanus.org/1989/89_1_03.htm. Такой порядок был закреплен договором от 28 сентября 1939 г. «О дружбе и границе» и просуществовал до 22 июня 1941 г., т. е. до начала Великой Отечественной войны.

2. Имеются в виду те территории Польши, которые до войны имели выход к Балтийскому морю (район Гдыни), и т. н. «Данцигский коридор», который отделял Восточную Пруссию от Германии и при этом не принадлежал ни Польше, ни Германии. Гданьск (Данциг) с 1919 г. был вольным городом под управлением Лиги Наций. По Версальскому договору 1919 г. Польше было предоставлено лишь ведение его иност-

ранных дел, управление железнодорожным сообщением, право свободного пользования водными коммуникациями, таможенная деятельность, а с 1926 г. – право содержать в гавани склад военного снаряжения под охраной польских военнослужащих.

3. Восточная часть Силезии с центром в Чешине – спорная территория между Польшей и Чехословакией (междуречье Одры, Ользы, Острова и Белой с городами Острава, Богумин, Карвина, Коняков). На конференции в Спа в 1920 г. Чешинская область вошла в состав Чехословакии, тогда как абсолютное большинство ее населения составляли поляки. В результате военной операции, начавшейся 2 октября 1938 г. при поддержке III рейха, 11 октября Чешинская область вошла в состав II Республики Польша. См.: *Klimko J. Politické a právne dejiny hraníc predmníchovskej republiky (1918–1938)*. Bratislava. 1986. S. 35; *Siwek T. Český Tešín, Tisk*. 2002. S. 5; *K otázce vysídlení občanů ČSR ze Sudet, Těšínska, Podkarpatské Rusi a Slovenské republiky v letech 1938/1939*. URL: <http://www.bruntal.net/2007072602-kotazce-vysidleni-obcanu-csr-ze-sudet-tesinska-podkarpatske-rusi-a-slovenske-republiky-v-letech-1938-1939>; Dekret Prezydenta RP z 11 października 1938 г. o zjednoczeniu odzyskanych ziem Śląska cieszyńskiego z Rzeczpospolitą Polską // *Rogowski S. Historia ustroju i prawa w Polsce. 1918–1989. Wybór źródeł*. Warszawa, 2006. S. 55.

4. После 22 июня 1941 г. «восточные кресы» довоенной Польши были организованы в округа «Белосток» (литовские земли и западная Беларусь) и «Галиция» (западная Украина), вошедшие в состав генерал-губернаторства Франка, что означало расширение государственно-правового пространства III рейха на восток. Такой порядок продержался до середины 1944 г..

5. См.: Договор о взаимопомощи между Советским Союзом и Литвой от 10 октября 1939 года. URL: <http://www.oldgazette.ru/lib/propagit/20/13.html>

6. Если для Германии важна была ликвидация польского государства и включение польских земель в состав III рейха по большому счету на правах доминиона, то для Советского Союза это было справедливым присоединением исторических литовских, белорусских и украинских земель соответственно в состав Литвы (а затем Литовской ССР), БССР и УССР. Сопровождаемое сменой административно-правового устройства и порядка, в западных СМИ и среди самих поляков, оно трактовалось как вражеская оккупация и соучастие СССР совместно с Германией в уничтожении польского государства. Однако с началом Великой Отечественной войны акценты в западных СМИ стали меняться: СССР не мог больше считаться врагом. А из этого логически следовало, что и сентябрьская кампания 1939 г. не могла называться оккупацией, только лишь занятием восточных территорий Польши, в которых польское население составляло меньшинство, но этого не могли принять и признать, например, прозападные поляки.

7. Сформированное еще 15 мая 1936 г. правительство Складовского было последним в истории II Республики Польша, заседания которого проходили в Варшаве.

8. См.: *Ustawa konstytucyjna z 23 IV 1935 roku*. URL: <http://karol.ginter.webpark.pl/1935.htm>

9. Так называемое II правительство Сикорского существовало до 18 июля 1940 г. III правительство Сикорского работало с 20 июля 1940 г. до 4 июля

1943 г. 18–20 июля 1940 г. обязанности главы правительства выполнял заместитель Сикорского, министр иностранных дел Август Залеский. В число представленных партий входили Национальная партия, Партия труда, Народная партия, Польская социалистическая партия (*Stronnictwo Narodowe (SN)*; *Stronnictwo Pracy (SP)*; *Stronnictwo Ludowe (SL)*; *Polska Partia Socjalistyczna (PPS)*).

10. Первые организации стали возникать в сентябре 1939 г.: Гвардия Людова (*Gwardia Ludowa*), сформированная PPS, Национальная Военная Организация (*Narodowa Organizacja Wojskowa*) сформированная SN. В октябре обе партии (PPS и SN) объединили свои усилия и сформировали Службу Победе Польши (*Służba Zwycięstwu Polski*) под руководством ген. Михаила Токажевского-Карашевича. Однако данную инициативу не поддержал в Париже польский премьер – ген. Сикорский. Он распустил SZP и учредил новую организацию – Союз Вооруженной Борьбы (*Zwizzek Walki Zbrojnej*). ZWZ действовал с ноября 1939 г. до февраля 1942 г. во главе с комендантами Казимиром Соснковским и сменившим его Стефаном Грот-Ровецким. 14 февраля 1942 г. ZWZ был реформирован в Армию Крайову (АК) во главе с комендантом Ровецким. Главная комендатура обеих военных организаций подчинялась Главному Командующему вооруженных сил Польши, которым одновременно был глава правительства в эмиграции в Лондоне.

11. С февраля 1940 г. ZWZ взаимодействовал с Политическим Согласительным Комитетом (*Polityczny Komitet Porozumiewawczy*), который был сформирован из представителей санационных партий (SN, SL, SP, PPS). В марте 1943 г. вместо РКР было сформировано Государственное Политическое Представительство (*Krajowa Reprezentacja Polityczna – KRP*) – ГПП. Рада Национального Единства (*Rada Jedności Narodowej – RJN*), провозглашенная в январе 1944 г., заменила KRP. Все эти военно-политические организации поддерживали связи с партиями, представленными в польском правительстве в эмиграции. См. *Dzięciołowski S. Parlament Polski podziemnej, 1939–1945*. Warszawa, 2004. S. 5.

12. Подпольная Польша (*Polska Podziemna*) – образ польского государства; реально существовавший комплекс государственно-политических структур и институтов власти как результат самоорганизации польского общества и альтернатива оккупационному режиму на территории довоенной Польши.

13. На основании ст. 25 (п. 5), 74, 79 (п. 2) Конституции 1935 г. организация правительства и его администрации, полномочия Председателя Совета Министров, самого Совета Министров определялись декретом Президента Республики Польша. Во время военного положения он мог созывать государственные законодательные органы путем подписания декрета, вносить изменения в текст Конституции, открывать и закрывать сессии заседаний Сейма и Сената, определять круг рассматриваемых ими вопросов. См.: *Ustawa konstytucyjna z 23 IV 1935 roku*. URL: <http://karol.ginter.webpark.pl/1935.htm>

14. Первый декрет не был опубликован после его подписания премьером, лишь был доставлен Делегату правительства Республики Польша в ночь с 1 на 2 октября 1942 г. См.: *Dekret Prezydenta RP z dnia 1 września 1942 г. o tymczasowej organizacji władz na ziemiach Rzeczypospolitej* // *Dzięciołowski S. Op. cit.* S. 159–160; *Armia Krajowa w dokumentach. T. II*. S. 302–306. 20 де-

кабря 1943 г. на основании решения Государственного Политического Представительства (KRP) в декрет были внесены поправки, касающиеся некоторых функций, механизма формирования и взаимодействия правительства в эмиграции, Делегатуры и польского представительства на территории Польши. Изменения не были существенными, однако они свидетельствуют о доработке и отшлифовке этой системы отношений. См.: *Poprawki do dekretu Prezydenta RP o tymczasowej organizacji władz na ziemiach Rzeczypospolitej Polski uchwalone przez KRP (z dnia 20 grudnia 1943 r.)* // *Dzięciołowski S.* Op. cit. S. 171–174. В связи с этим второй декрет отменял юридическую силу первого и был опубликован в варшавском журнале государственных правовых актов («*Dziennik Ustaw RP*») 26 апреля 1944 г. См.: *Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 26 kwietnia 1944 r. o tymczasowej organizacji władz na terytorium Rzeczypospolitej* // *Dzięciołowski S.* Op. cit. S. 204–205.

15. Под «Государством Польским» ad hoc следует понимать польское правительство в эмиграции и институт президентства (*Państwo Polskie w Londyniu*), а под «страной» – территорию довоенной Польши (Край). См.: *Komunikat Pełnomocnika Rządu na Kraj o utworzeniu RJN (z dnia 9 stycznia 1944 r.)* // *Dzięciołowski S.* Op. cit. S. 180.

16. См.: *Regulamin RJN uchwalony wstępnie przez KRP 12 marca i zatwierdzony przez RJN 15 marca 1944 r.* // *Dzięciołowski S.* Op. cit. S. 182–187.

17. Делегатура правительства была учреждена в 1940 г., устав её был принят Политическим Согласительным Комитетом 15 ноября 1942 г. По сути, это было связующее звено между польскими государственными институтами власти в Лондоне и общественно-политическими организациями «подпольной Польши». В результате реорганизации этого органа власти в 1944 г. Делегатом правительства становился вице-премьер правительства в эмиграции. См.: *Dzięciołowski S.* Op. cit. S. 6.

18. Тут необходимо понимать, что в декрете от 1 сентября 1942 г., в поправках к нему от 20 декабря 1943 г. и даже в декрете президента от 26 апреля 1944 г. «О временной организации власти на территории Польши» вместо Государственного Политического Представительства (KRP) всегда упоминается Политический Согласительный Комитет (PKP). См.: *Dekret Prezydenta RP z dnia 1 września 1942 r. o tymczasowej organizacji władz na ziemiach Rzeczypospolitej* // *Armia Krajowa w dokumentach*. Т. II. S. 302–306; *Poprawki do dekretu Prezydenta RP o tymczasowej organizacji ...* S. 171–174; *Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 26 kwietnia 1944 r. ...* S. 204–205.

19. *Poprawki do dekretu Prezydenta RP o tymczasowej organizacji ...* S. 171–174.

20. *Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 26 kwietnia 1944 r. ...* S. 204–205.

21. Польская нация включала в себя не только поляков, но и иные национальные меньшинства, населявшие территорию довоенной Польши, имевшей единое польское гражданство. В данном случае акцент делался не на этническое, а на юридическое понимание термина.

22. Здесь нужно отметить, что правительством в эмиграции, или «Государством Польским» (*Państwo Polskie w Londyniu*), были разработаны проекты создания Делегатуры на Край, Армии Крайовой, дей-

ствовавших в результате их реализации «в стране» (w Kraju). Это и была та самая «Республика Польша». Понятие «подпольной Польши» (*Polski Podziemnej*) возникает действительно на территории польских земель, в т. н. «стране» (w Kraju).

23. До Варшавского восстания правительство в эмиграции и политические структуры на территории Польши выступали одним общим тандемом, что показывало крепость их взаимодействия и общие векторы поведения: от включения действий АК в стратегические планы союзников в 1943 г. до признания открытого противодействия немецким и советским войскам с 1944 г. В ситуации, когда правительство Станислава Миколайчика не могло склонить союзников к оказанию эффективной помощи во время Варшавского восстания, в его сторону последовали упреки из «страны». Например, депеша генерала Коморовского и генерала Янковского в Лондон требовала «вызвать советскую помощь в виде немедленного удара извне». См.: *Назаревич P.* Варшавское восстание 1944 г. М., 1989. С. 108–109.

24. Речь идет о разрыве польско-советских дипломатических отношений в 1943 г. и невозможности (или отсутствии необходимости) их восстановления на протяжении всей войны. Когда Рузвельт был еще на Каирской конференции (22–26 ноября 1943 г.), Хэлл обратил внимание на ресурсы и мощь польского правительства в Лондоне. 23 ноября 1943 г. в телеграмме Рузвельту он сообщал, что «польское Правительство находится в безнадежном положении». Это могло означать, что оно стало терять свои позиции как единственный представительный политический орган поляков.

25. *Blejwas S. A.* Polska diaspora w Stanach Zjednoczonych 1939–1989 // *Walaszek A.* Polska diaspora. Kraków, 2001. S. 92.

26. *McGinley T. K.* Embattled P, Polish-Americans and World War II // *East European Quarterly*, XXXVII. 2003. № 3. September. S. 325.

27. Комитет возник по инициативе т. н. «пилсудчиков», которые, не найдя политического компромисса со сторонниками Сикорского, эмигрировали из Франции в США. См.: *Cenckiewicz S.* Komitet na celowniku «kominternu» // *Jędrzejewicz W.* Polonia amerykańska w polityce polskiej. Historia KNAPP. Łomianki, 2006. S. 6.

28. Еще весной 1942 г. Игнацы Матушевский на страницах «Нового мира» писал, что договор «Сикорский – Майский» от июля 1941 г. ослабил правовое и моральное положение Польши, пострадавшей от реализации пакта Риббентропа – Молотова в 1939 г., и оправдал действия СССР на ее восточных «креслах». См.: *Matuszewski I.* Pakt // *Nowy Świat*. 1942. 25–30 III.

29. *Blejwas S. A.* Polska diaspora w Stanach Zjednoczonych 1939–1989 // *Walaszek A.* Polska diaspora. Kraków, 2001. S. 95.

30. *McGinley T. K.* Embattled Polonia, Polish-Americans and World War II // *East European Quarterly*, XXXVII. 2003. № 3. September. S. 328.

31. Цит. по: *Lukas R. C.* The strange allies: the United States and Poland, 1941–1945. Knoxville, 1978. S. 118. *Polish American Congress, Records*. URL: <http://www.ihrc.umn.edu/research/vitrage/all/po/POLpac.htm#scope>

32. Польский историк А. Ченчала называет его движением в поддержку Союза Польских Патриотов, учрежденного весной 1943 г. в СССР. См.:

Cienciana A. M. New light on Oskar Lange as an intermediary between Roosevelt and Stalin in attempts to create a new Polish government (January – November 1944) // *Acta Poloniae Historica*. LXXIII. Warszawa, 1996.

33. Офицер НКВД, специалист по польским делам; на рубеже 1939–1940 гг. – комендант заключенных польских офицеров в Козельске.

34. В группу входили Артур Сальман («Стефан Арский»), Александр Герц, Авром Ланды («Хан»), Луис Буденц, Ланге, Орлеманский, Кшицкий, Роман Мочульский и др. После войны Буденц, сменив политические взгляды, назвал Геберта агентом СССР. Это сразу послужило поводом для последующих внутренних конфликтов в Компартии США, например, с Моррисом Чайлдсом, коммунистом из штата Иллинойс.

35. Управление стратегических служб (Office of Strategic Service, OSS) – американская служба разведки, созданная 13 июня 1942 г. Уильямом Донованом. Управление военной информации (Office of War Information, OWI) – агентство пропаганды США, созданное в 1942 г., ответственное за распространение информации в государстве и проведение информационных кампаний за границей.

36. 20 декабря 1942 г. в Masonic Temple в Детройте Гебертом была организована встреча американской Польнии с Сикорским, прилетевшим с визитом в США. Польский премьер публично отказался от разработанной ранее в польском правительстве в эмиграции идеи двух врагов – «немцев и советов». На следующий день он лично встретился с Гебертом (в качестве председателя общества «Полония»), Кшицким (вице-председателем Промышленного Союза работников), Станиславом Новаком (сенатором США) и Хенриком Подольским (редактором «Народного голоса»). Акцент также делался на то, что все антисоветские про-

явления со стороны поляков расцениваются как пособничество Геббельсу, а деятельность Матушевского и всего НКАПП – как враждебная. Иронично замечалось, что сам Матушевский заслуживает немецкого Железного Креста.

37. Профессор Ланге и ксендз Орлеманский отправились в Москву во второй половине мая 1944 г. как представители американской Польнии. Встречи прошли с Вандой Василевской, Зигмундом Берлингом, И. В. Сталиным. После нескольких дней пребывания в СССР Ланге возвратился с заявлением Сталина, в котором гарантировалась «сильная и демократичная Польша». Особый рапорт о пребывании на территории СССР был подготовлен для госсекретаря Корделла Хэлла. См.: *Cenckiewicz S.* Komitet na celowniku «kominternu» // *Jędrzejewicz W.* Polonia amerykańska w polityce polskiej. Historia KNAPP. Łomianki, 2006. S. 30.

38. Ibid. S. 8–9.

39. Именно альтернатива, так как, пользуясь той же риторикой, ПРП – КРН – ПКНО не могли претендовать на легитимность своей власти, опираясь на силу и поддержку лишь СССР.

40. FRUS. The Conferences at Malta and Yalta 1945. Washington, 1955. P. 718.

41. В отличие от американской стороны англичане предлагали создать новое правительство на основе всего польского представительства.

42. Цит. по: *Дурачински.* Польские варианты политики по отношению к СССР (1943–1945) // Польша – СССР. 1945–1989. Избранные политические проблемы, наследие прошлого. М., 2005. С. 68; См.: *Kimball W. F.* Forged in War: Roosevelt, Churchill and the Second World War. P. 108–111; *Gardner L. C.* Spheres of Influence. The Great Powers Partition Europe, from Munich to Yalta. P. 117–122.

ПРАВО

УДК 343.10

А. Б. Коновалова

К ВОПРОСУ О ЦЕЛИ ДОКАЗЫВАНИЯ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ

В данной статье раскрываются отдельные аспекты теории доказательств, посвященные проблематике истинности и достоверности знания, получаемого в ходе предварительного расследования уголовных дел и отправления правосудия, содержания и механизмов выполнения назначения уголовного судопроизводства.

In this paper different aspects of the proof theory are disclosed. They are related to the problematic of truth and veracity of witting, received during preliminary investigation of criminal case and dispensation of justice, content and mechanisms of abidance of appropriation in criminal procedure.

Ключевые слова: уголовное дело, доказательство, правда, стараться доказать, замысел, пользоваться равными правами.

Keywords: criminal case, proofs, truth, try to prove, purpose, to enjoy equal rights.

Кардинальное реформирование структуры и содержания уголовно-процессуальной деятельности, изменение идеологии и концептуальных основ уголовного судопроизводства, расширение диспозитивности и провозглашение процессуального равноправия сторон обвинения и защиты перед судом обуславливают необходимость переосмысления сущности основополагающих категорий уголовно-процессуального законодательства и правоприменительной практики.

Отсутствие законодательной дефиниции термина «доказывание», используемого при конструировании многочисленных статей Уголовно-процессуального кодекса РФ (далее – УПК РФ), во многом предопределяет диссонанс доктринальных подходов к определению цели доказывания и, как следствие, – не стесненное формальными критериями судейско-следственное усмотрение при установлении достоверности доказательств при разрешении уголовного дела по существу. Доказывание, единодушно отождествляемое российскими правоведами с осуществляемым в установленной процессуальной форме познанием фактических обстоятельств уголовного дела, расследуемого

органами предварительного следствия или дознания либо рассматриваемого судом, функционально и содержательно определяется различными авторами отнюдь не идентично.

Формированию единого категориального аппарата межотраслевого института доказательственного права препятствует, как представляется, расхождение этимологического и формально-логического значений термина «доказывание» с законодательным императивом ст. 85 УПК РФ. Наиболее близкое по смысловому содержанию к анализируемому понятию слово «доказать» трактуется Толковым словарем русского языка двояко: «1) подтвердить какое-либо положение фактами или доводами; 2) вывести какое-нибудь положение на основании системы умозаключений» [1]. Таким образом, этимологически доказывание «структурно является связывающим элементом между средством доказывания и целью – результатом доказывания» [2], логически – подразумевает аргументацию, т. е. мыслительную деятельность, заключающуюся в «обосновании утверждения об истинности или ложности некоторого высказывания» [3]. Законодательный и логико-этимологический контексты «доказывания» не совпадают: в первом случае речь идет о доказывании как специфической форме практической деятельности, опосредуемой мыслительными операциями, имеющими вспомогательное значение, во втором – деятельности исключительно интеллектуально-познавательной.

Законодательная формализация обязательности оценки каждого доказательства с точки зрения относимости, допустимости, достоверности (ч. 1 ст. 88 УПК РФ) позволяет ряду авторов, оперирующих категориями «истинности» и «достоверности» доказательств как синонимичными, придерживаться традиционного понимания доказывания в качестве процесса установлением истины в уголовном судопроизводстве путем собирания, исследования, оценки и использования доказательств познавательно-удостоверительными средствами [4]. Доказывание как процесс установления фактов, имеющих значение для разрешения уголовного дела [5], уточняют сторонники оспариваемого подхода, осуществляется в строгом соответствии с требованиями уголовного-процессуального законодательства органами предварительного следствия, дознания, прокуратурой и судом [6].

Общеправовая реформа привнесла существенные коррективы в терминологию доказательственной деятельности, во-первых, отвергнув монополию уполномоченных государственных органов и должностных лиц на осуществление доказывания по уголовным делам, во-вторых, оспорив установление истины в качестве единственной и императивно достигаемой цели уголовно-процессуального познания обстоятельств противоправного посягательства, виновности причастных лиц. Авторские коллективы современных учебников по уголовному процессу, многочисленные монографические исследования категорично указывают на частных лиц, имеющих в уголовном деле личный, защищаемый и(или) представляемый интерес, в качестве субъектов доказывания, констатируя недостаточность предоставленных законодателем процессуальных механизмов реализации законодательных новелл. Перестает быть аксиоматичным утверждение советских и определенной части современных процессуалистов об истине как подлинной цели доказывания, «возможность и необходимость достижения которой по каждому уголовному делу – не только правовое, но и нравственное требование к должностным лицам, осуществляющим судопроизводство» [7].

Тезис об истине как цели доказывания [8] в полной мере согласовывался с предписаниями советского уголовно-процессуального законодательства, воздержавшегося от формализации определения данной категории, но содержащего сам термин в ряде статей УПК РСФСР 1960 г. (ст. 89, 243, 246, 280, 285 и др.). Возможность, более того, обязательность установления в уголовном судопроизводстве истины, идентифицируемой с достоверностью как формой ее существования [9], аргументировалась нормативным закреплением всесторонности, полноты и объективности исследования обстоятельств дела в качестве принципа советского уголовного процесса. Однако приверженцы оспариваемого утверждения не однозначно толковали сущность истины, придавая ей либо абсолютный, либо относительный, либо одновременно и абсолютный и относительный характер, либо, исходя из принципиальной специфики истины в уголовном судопроизводстве, вовсе отрицали возможность использования названных философских категорий для ее характеристики.

Подавляющее большинство сторонников истинности знания, достигаемого в «итоге состязательного судебного разбирательства с равными возможностями по отстаиванию своих позиций всеми его участниками при абсолютной беспристрастности суда» [10], определяли истину как материальную или объективную. Вместе с тем, исходя из законодательно обозначенных задач и способов ее постижения в уголовном процессе,

она обозначалась и как абсолютная, т. е. полностью и непротиворечиво определяющая содержание сведений о фактах, входящих в предмет доказывания.

Действующий УПК РФ об установлении истины умалчивает, возводя защиту прав и законных интересов граждан и организаций, потерпевших от преступлений, а равно защиту личности от незаконного и необоснованного обвинения, осуждения, ограничения ее прав и свобод (ч. 1 ст. 6 УПК РФ) в ранг двуединой задачи, предопределяющей назначение уголовного судопроизводства. Публично-правовая обязанность государства защищать законные интересы и восстанавливать права всякого, претерпевшего уголовно-противоправное воздействие, не может быть реализована вопреки принципам уголовного судопроизводства: толкования неустраимых сомнений в пользу подсудимого, связанности суда первой инстанции при вынесении решения пределами судебного разбирательства, а кассационной – доводами жалобы и(или) представления, состязательностью и процессуальным равноправием сторон. В данном контексте следует вести речь не об «освобождении суда от обязанности защиты публичных интересов и активных поисков истины при рассмотрении обстоятельств дела» [11], а об упорядочении процесса «процессуального состязания» [12].

Современная концепция отправления правосудия, расширение диспозитивных начал уголовного судопроизводства принципиально видоизменили структуру и содержание отдельных элементов уголовно-процессуального доказывания на всех стадиях процесса. Тем самым, на наш взгляд, истинному знанию об обстоятельствах, входящих в предмет доказывания, придан характер ожидаемого результата доказательственной деятельности, гарантируемого принципами уголовного судопроизводства, но достигаемого, в силу объективных и субъективных причин, не по каждому уголовному делу. Так, особенности инициирования уголовного преследования по делам частного и частно-публичного обвинения (ч. 2, 3 ст. 20 УПК РФ), связанность суда при отправлении правосудия доводами сторон (ч. 5 ст. 234 УПК РФ), ограниченность процессуально допустимых возможностей инициативного участия в доказывании суда первой инстанции (ст. 276, 281, 282 и другие статьи УПК РФ), а равно при рассмотрении уголовных дел в апелляционном и кассационном порядке (ч. 2 и 3 ст. 360 УПК РФ), безусловное прекращение уголовного дела или уголовного преследования при полном или частичном отказе государственного обвинителя от обвинения, единственным условием принятия которого выступает мотивированная прокурором недостаточность представленных доказательств

для подтверждения предъявленного подсудимому обвинения, позволяют констатировать правомерность постановления судебного решения, основанного на вероятностном знании, характеризующем лишь большей или меньшей степенью достоверности.

Столь значимые новации отечественного уголовно-процессуального законодательства и складывающейся на его основе практики – свидетельство преемственности правоприменительной деятельности: еще дореволюционные правоведы утверждали о возможности использования в доказывании вероятного знания, вытекающего из представленных в суде доказательств, руководствовались так называемой «фактической, или практической, или уголовно-судебной достоверностью» [13], определяемой «высокой степенью вероятности... когда противоположное... немислимо» [14]. Вместе с тем апеллирование к истине как цели доказывания должно оставаться непреложным условием постановления законного, обоснованного и справедливого обвинительного приговора, выносимого исключительно при безусловном подтверждении виновности подсудимого в совершении преступления совокупностью исследованных судом доказательств (ч. 4 ст. 302 УПК РФ).

Таким образом, функциональное разграничение полномочий участников уголовного судопроизводства, основополагающие стандарты отправления правосудия, ограниченность судебных действий по исследованию доказательств, производимых судом по собственной инициативе, свидетельский иммунитет и меры безопасности, иные объективные препятствия установлению истинного знания об обстоятельствах содеянного объясняют «отказ в новом УПК от возложения на суд обязанности устанавливать истину по делу» [15].

Предопределенность результата доказательственной деятельности в суде активностью и добросовестностью процессуальных оппонентов (сторон защиты и обвинения), качеством и всесторонностью проведенного расследования позволяет утверждать о возложении на суд правомочия постановить решение, соответствующее истине ровно настолько, насколько оно всесторон-

не и аргументированно подтверждено сторонами, действующими в соответствии с обеспеченными судом состязательностью и равноправием.

Примечания

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М., 1994. С. 169.

2. Азутин А. В., Трошкин Е. З. Теоретическая конструкция доказывания по УПК РФ // Законы России: опыт, анализ, практика. 2008. № 11. С. 15.

3. Дегтярев М. Г., Хмельницкая С. А. Логика: учеб. для студентов юридических вузов. М., 2003. С. 230.

4. Белкин А. Р. Теория доказывания в уголовном судопроизводстве. М.: Норма, 2007. С. 10–11; Доля Е. А. Доказательства и доказывание // Уголовный процесс / под ред. В. П. Божьева. М., 2004. С. 149; Якунов Р. Х. Уголовный процесс / науч. ред. В. Н. Галузо. М., 2004. С. 200–202.

5. Строгович М. С. Курс советского уголовного процесса. М., 1968. Т. 1. С. 8.

6. Уголовно-процессуальные основы деятельности органов внутренних дел / под ред. Б. Т. Безлепкина. М., 1988. С. 54.

7. Кокарев А. Д., Котов Д. П. Этика уголовного процесса. Воронеж, 1993. С. 65.

8. Алексеев Н. С., Даев В. Г., Кокарев А. Д. Очерк развития науки советского уголовного процесса / под ред. В. А. Панюшкина // Проблемы теории и практики уголовного процесса: история и современность. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2006. С. 180; Гурский Г. Ф., Кокарев А. Д., Элькин П. С. Проблемы доказательств в советском уголовном процессе. Воронеж, 1978. С. 269.

9. Советский энциклопедический словарь. М., 1981. С. 414; Большой энциклопедический словарь / под ред. Н. М. Прохорова. М.; СПб., 2000. С. 373.

10. Трусов А. И. Основы теории доказательств (краткий очерк). М., 1960. С. 120.

11. Сероштан В. В. Принципы судопроизводства // Российский судья. 2006. № 7. С. 15.

12. Шумилова А. Ф. Принципы состязательности и объективной истины как фундаментальные начала правоприменительной практики // Журнал российского права. 2005. № 11. С. 55.

13. Доля Е. А. Указ. соч. С. 200.

14. Владимиров А. Е. Учение об уголовных доказательствах. СПб., 1910. С. 1–2.

15. Уголовно-процессуальное право: учеб. / А. Б. Алексеева [и др.]; отв. ред. П. А. Лупинская. М.: Юрист, 2008. С. 219.

Е. Н. Редикульцева

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ

Действующее трудовое законодательство о рабочем времени направлено на установление обоснованных норм продолжительности рабочего времени. Обоснование должно обеспечивать и учитывать интересы обеих сторон трудовых отношений. Однако, регулируя неполное рабочее время и режим ненормированного рабочего времени, законодатель не дает четких предписаний, позволяющих реализовать назначение таких норм. Неоднозначность и оценочный характер ряда норм трудового законодательства порождают многочисленные проблемы и противоречия в правоприменении.

Current labour legislation on working time is aimed at establishing reasonable standards of working hours. Support should provide, and take into account the interests of both sides of the employment relationship. However, varying the part-time and non-working time, the legislator does not provide clear provisions to implement these standards. Ambiguity and evaluative several norms of labour law gives rise to numerous problems and contradictions in enforcement.

Ключевые слова: трудовое законодательство, рабочее время, трудовые отношения.

Keywords: labour legislation, working time, employment relationship.

Распространение системы неполной рабочей недели или неполного рабочего дня сегодня становится все более актуальным. **Неполное рабочее время** способно обеспечить интересы как работников, так и работодателей.

Спрос на рабочую силу, занятую неполный день, вызван рядом объективных факторов: автоматизация производства, т. е. создание автоматизированных фабрик, ферм в сельском хозяйстве с незначительным числом работников; появление новых технологий, не требующих постоянного присутствия работника на рабочем месте; автоматизация сферы услуг, символом которой служит автоматизированный «офис», где бумажная работа заменена электронными средствами передачи и хранения информации.

Создание рабочих мест на условиях неполного рабочего времени обусловлено структурными сдвигами в экономике, вызванными существенное расширение сферы услуг и отраслей инфраструктуры, а также стратегиями приспособления предпринимателей к усложнившемуся механизму воспроизводственного цикла и его колебаниям. Все это делает экономически более выгодным использование труда на условиях неполного рабочего времени [1].

Распространение работы на условиях неполного рабочего времени является одним из способов решения проблем безработицы.

Кроме того, возрастает роль субъективных факторов.

Работодатели заинтересованы в использовании неполного рабочего времени, поскольку это дает возможность решения организационных или технологических вопросов, минимизацию потери прибыли, обеспечивает высокую маневренность рабочей силы при изменении объема работ, облегчает работодателю привлечение дополнительной рабочей силы, необходимой в наиболее напряженные часы рабочего дня.

Следует заметить, что выработка работников, занятых на условиях неполного рабочего времени, значительно выше, чем у работников, занятых на условиях полного рабочего времени, что также способствует использованию работодателями неполного рабочего времени.

Работникам работа на условиях неполного рабочего времени позволяет сочетать трудовую деятельность с другими видами занятий. Значительный рост отраслевой инфраструктуры и сферы услуг существенно расширил возможности привлечения к труду женщин. Для многих из них, имеющих детей, работа на условиях неполного рабочего времени – единственная возможность работать. На условиях неполного рабочего времени предпочитают работать также студенты дневной формы обучения. Лица пожилого возраста также хотели бы трудиться неполный рабочий день.

Трудовой кодекс РФ предусматривает возможность уменьшения нормы продолжительности рабочего времени (полной или сокращенной), то есть установление неполного рабочего времени по соглашению сторон трудового договора. Если же об уменьшении нормы продолжительности рабочего времени просит беременная женщина, один из родителей (опекун, попечитель), имеющий ребенка в возрасте до четырнадцати лет (ребенка-инвалида в возрасте до восемнадцати лет), лицо, осуществляющее уход за больным членом семьи в соответствии с медицинским заключением, выданным в порядке, установленном федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, то работодатель обязан установить неполный рабочий день (смену) или неполную рабочую неделю по их просьбе. Неполное рабочее время на срок до шести месяцев может устанавливаться и по инициативе работодателя в целях сохранения рабочих мест с учетом мнения выборного органа первичной профсоюзной организации и в порядке, установленном ст. 372 ТК РФ для принятия локальных нормативных актов, в случаях, когда по причинам, связанным с изменением организационных

или технологических условий труда (изменения в технике и технологии производства, структурная реорганизация производства, другие причины), определенные сторонами условия трудового договора не могут быть сохранены, за исключением трудовой функции работника, и могут повлечь за собой массовое увольнение работников.

Возможность установления неполной нормы продолжительности рабочего времени позволяет обеспечить социальные интересы работников в определенных ситуациях, реализацию защитной функции трудового права. Однако защитная функция нормирования труда как составляющая защитной функции трудового права не реализуется пока в полном объеме.

1. Российский законодатель игнорирует мировой опыт в сфере защиты лиц пожилого возраста.

В России в целом сложилось мнение, что люди пенсионного возраста менее трудоспособны и являются нежелательными работниками. В зарубежных странах, наоборот, «кадровая политика администрации предприятий в развитых странах не строится на вытеснении из производства лиц предпенсионного возраста. Стало выгоднее вкладывать средства в сохранение работоспособности носителей высокой квалификации, проявляющих, как правило, большое усердие в труде» [2]. Действительно, опыт показывает, что рабочие старших возрастов меньше отвлекаются на посторонние действия и разговоры, отличаются более высокой трудовой дисциплиной [3].

Таким образом, работники пенсионного возраста выглядят привлекательнее для работодателей, стремящихся иметь самых квалифицированных работников и получать высокую производительность, чем молодые работники. Разница лишь в том, что с точки зрения физиологии пожилым работникам сложнее работать на производстве, где требуется быстрая и точная реакция. Также, например, при работе на конвейере пожилым людям трудно выдержать общий темп, который по силам молодым работникам. Пожилые работники удовлетворительно выполняют привычную для них работу, но быстро устают, если перед ними ставятся новые задачи. Учитывая такие особенности пожилых работников, можно установить для них оптимальные условия труда, позволяющие им высокоэффективно выполнять свою трудовую функцию.

Рекомендация МОТ № 162 «О пожилых трудящихся» (1980 г.) [4] содержит широкий набор норм, имеющих целью облегчить положение пожилых работников на производстве: сокращение нормальной продолжительности рабочего времени, постепенное сокращение продолжительности рабочего времени всех пожилых трудящихся

по их просьбе в течение установленного периода, предшествующего достижению пенсионного возраста; разрешение определять по своему усмотрению режим рабочего времени, в частности неполное рабочее время, по скользящему графику и т. д. [5]

Используя рекомендации МОТ и зарубежный опыт, можно ввести в трудовое законодательство соответствующие положения, например включить в ст. 93 ТК РФ положения о том, что по заявлению работников пенсионного возраста, а также лиц, достигших возраста 53 лет для женщин и 58 лет для мужчин, предоставляется неполный рабочий день.

Разработкой вопроса использования труда на режимах неполного рабочего времени занималась Л. И. Кулешова. Она указала в своей работе, что применение труда пенсионеров на условиях неполного рабочего времени выгодно для общества как с социальной точки зрения (способствование долголетию и поддержание жизненного тонуса работников старших возрастных групп), так и с экономической (отпадает необходимость рекомендуемого физиологами снижения норм выработки, поскольку уменьшение трудовой нагрузки будет достигаться сокращением количества рабочих часов). Причем можно с ней согласиться, что применительно к физиологии пожилых людей в большинстве случаев следует говорить даже не вообще о неполном рабочем времени, а именно о неполном рабочем дне [6].

Заслуживает внимания опыт зарубежных стран в решении вопросов занятости лиц пенсионного возраста на условиях неполного рабочего времени, основанный на стимулировании работодателей. Так, компаниям предоставляются субсидии, обычно в форме льгот, касающихся уплаты взносов по социальному страхованию [7]. Предоставление таких льгот, как показал опыт, является эффективным способом решения вопросов занятости пенсионеров на условиях неполного рабочего времени. Возможно, следует использовать данный опыт и в России для снижения уровня безработицы, ротации рабочих мест. Кроме того, «применение неполного рабочего дня предполагает относительную стабильность трудовой функции работников, высокий уровень нормирования труда, четкую организацию работы» [8].

2. Зачастую на практике возникают трудности по определению нормы продолжительности рабочего времени для работников, привлекаемых к работе на условиях неполного рабочего времени. В законодательстве не установлены минимальные и максимальные временные границы труда. Как правило, решением данного вопроса является установление уменьшенной вдвое нормы продолжительности рабочего времени. Такая норма

учитывает интересы и работника, и работодателя. В отличие, например, от случаев, когда работодатель обязан установить неполную норму продолжительности рабочего дня (смены) или рабочей недели беременной женщине в точном соответствии с ее просьбой, или когда неполная норма продолжительности рабочего времени устанавливается по соглашению сторон. В первом случае не обеспечиваются интересы работодателя, поскольку работница может попросить значительно уменьшить норму продолжительности рабочего дня (смены) или рабочей недели, что может повлечь трудности для работодателя в организации труда. Во втором случае не обеспечиваются интересы работника, поскольку работодатель может не установить ту норму продолжительности рабочего дня (смены) или рабочей недели, на которую рассчитывает работник, и которая позволила бы ему совместить работу с другим видом занятости. В зарубежных странах данный вопрос урегулирован следующим образом. В Италии установлены минимальные нормы неполного рабочего дня – 4 ч. при рабочей неделе в 12–24 ч. [9]

Таким образом, в целях согласования интересов сторон трудовых отношений, защиты их прав и интересов необходимо законодательно решить вопрос о норме продолжительности рабочего дня (смены) или рабочей недели. Можно установить, что продолжительность рабочего времени при работе на условиях неполного рабочего времени не должна превышать четырех часов в день, а в течение недели или другого учетного периода, не должна превышать половины недельной нормы рабочего времени или нормы рабочего времени за другой учетный период.

3. Заслуживает внимания точка зрения, высказанная А. Р. Мацюк, об ограничении объема трудовых прав в зависимости от меры трудового вклада. Наверное, будет более справедливым, к примеру, предоставление соответствующего отпуска при выполнении установленного минимума меры труда. Поэтому предлагается установить пропорциональную зависимость между фактически выполненной мерой труда и объемом некоторых трудовых прав. Иначе работники, выполняющие полные нормы продолжительности рабочего времени, получают точно такой же «набор» жизненно важных благ, какой получают работники, выполняющие работу на условиях неполного рабочего времени [10].

Одним из факторов, влияющим на увеличение фактической продолжительности рабочего времени, является установление работникам **режима ненормированного рабочего времени**.

Согласно ст. 101 ТК РФ ненормированный рабочий день – это особый режим работы, в соответствии с которым отдельные работники мо-

гут по распоряжению работодателя при необходимости эпизодически привлекаться к выполнению своих трудовых функций за пределами установленной для них продолжительности рабочего времени. Перечень должностей работников с ненормированным рабочим днем устанавливается коллективным договором, соглашениями или локальным нормативным актом, принимаемым с учетом мнения представительного органа работников.

Такой режим может быть установлен работникам, ежедневная продолжительность характера работы которых не всегда ограничивается нормальной продолжительностью рабочего времени; работникам, труд которых не поддается точному учету во времени; лицам, распределяющим время работы по собственному усмотрению (руководителям, их заместителям, техническому и хозяйственному персоналу).

По распоряжению работодатель при необходимости эпизодически может привлекать работников к выполнению своих трудовых функций, что не позволяет превращать данный режим в систематическую переработку сверх установленной продолжительности рабочего времени. Привлечение работника к работе сверх установленной нормы продолжительности рабочего времени не требует его согласия.

За работу в ненормированном режиме работник имеет право на дополнительный ежегодный оплачиваемый отпуск не менее 3 дней.

Таким образом, общая характеристика ненормированного рабочего дня по трудовому законодательству позволяет выделить особенности данного режима.

1. Труд работников с ненормированным рабочим днем нормируется во времени. С одной стороны, его продолжительность не может быть менее нормы продолжительности рабочего времени. С другой стороны, он в своей основе *ограничен* не только кругом обязанностей и объемом работы по занимаемой должности, но и максимальным пределом соответствующей нормы рабочего времени [11]. Допускаемая переработка сверх нормы рабочего дня не превращает ненормированный рабочий день в удлиненный. В то же время действующее законодательство не предусматривает каких-либо четких пределов внеурочной работы. В связи с этим необходимо законодательно закрепить максимальную норму часов для привлечения работника к работе сверх установленной нормальной продолжительности рабочего времени в порядке ненормированного рабочего дня. Например, так, как сделано в отношении сверхурочной нормы продолжительности рабочего времени. Другим вариантом решения данной проблемы представляется установление нормы ежедневного времени отдыха.

2. Работа сверх норм допускается только при необходимости эпизодически. Понятия «при необходимости» и «эпизодически» являются неопределенными. Не расшифровываются они и законодателем. Поэтому работодатель практически любую рабочую ситуацию может субъективно расценить как повод для привлечения работника с ненормированным рабочим днем к работе сверх нормы рабочего времени.

3. Переработка компенсируется дополнительным отпуском. Отпуск продолжительностью не менее 3 календарных дней, а, как правило, работодатели предоставляют именно 3 дня, не выполняет своей компенсаторной функции в силу неопределенности понятий «при необходимости», «эпизодически», устанавливающих случаи привлечения работника с ненормированным рабочим днем к работе сверх нормы рабочего времени, поскольку внеурочная работа в большинстве случаев, а точнее всегда, оказывается продолжительнее, чем предоставляемый работнику дополнительный отпуск. В связи с этим необходимо законодательно увеличить минимальный ежегодный дополнительный оплачиваемый отпуск хотя бы до 7 дней.

Сказанное свидетельствует о необходимости разработки правовых гарантий, которые обеспечили бы строгое осуществление принципов правового регулирования ненормированного рабочего времени, исходящих из того, что продолжительность рабочего времени этой категории работников, с учетом предоставленного им дополнительного отпуска, должна в целом равняться норме рабочего времени [12].

4. Перечень должностей работников с ненормированным рабочим днем устанавливается коллективным договором, соглашениями или локальным нормативным актом, принимаемым с учетом мнения представительного органа работников. Практика показывает, что такой порядок определения перечней должностей работников с ненормированным рабочим днем неэффективен. В большинстве организаций такие перечни отсутствуют, хотя имеются работники с ненормированным рабочим днем. Данные факты свидетельствуют о «произволе» работодателей при установлении работникам ненормированного рабочего дня. В некоторых организациях перечни устанавливаются приказом, но без учета мнения представительного органа работников.

Все это говорит о необходимости повышения качества правового регулирования ненормированного рабочего времени.

5. Особое значение имеет вопрос об основаниях введения ненормированного рабочего дня для некоторых должностей. Законодательство полностью передало эти вопросы на локальный уровень правового регулирования, где работода-

тели по своему усмотрению вводят ненормированный рабочий день без достаточных к тому оснований, что позволяет им привлекать работников к работе сверх нормы и с минимальной компенсацией трехдневным ежегодным дополнительным оплачиваемым отпуском.

Таким образом, необходимо ограничить допустимость режима ненормированного рабочего дня. Для начала Правительству РФ нужно утвердить Типовые перечни должностей, для которых может вводиться ненормированный рабочий день. Далее, в ТК РФ включить положения, что, во-первых, ненормированный рабочий день может устанавливаться только в соответствии с этими Типовыми перечнями; во-вторых, включение в списки должностей, не предусмотренных Типовыми перечнями, не влечет за собой режима ненормированного рабочего дня для работников, занимающих эти должности [13].

Возможно, также необходимо законодательно запретить установление ненормированного режима рабочего времени несовершеннолетним, беременным женщинам; работникам, работающим на вредных, тяжелых, опасных работах, как это сделано в отношении сверхурочной работы, работы по совместительству, иначе работники лишаются гарантий по ограничению норм рабочего времени.

В целом предложенные положения будут способствовать улучшению организации труда и повысят реальность установленных норм рабочего времени.

Примечания

1. Рабочее время в капиталистических странах: проблемы эксплуатации, безработицы и классовой борьбы. М., 1985. С. 87.

2. Киселев И. Я. Трудовое право России и зарубежных стран. Международные нормы труда. М., 2005. С. 399.

3. Кулешова А. М. Использование труда на режимах неполного рабочего времени. М., 1987. С. 29.

4. Рекомендация МОТ «О пожилых трудящихся» № 162 от 1980 г. Конвенции и рекомендации, принятые МОТ. 1957–1990. Т. II. Женева, 1991. С. 1927–1934.

5. Киселев И. Я. Указ. соч. С. 399.

6. Кулешова А. М. Указ. соч. С. 32.

7. Вишневецкая Н. Т. Регулирование рабочего времени как средство смягчения проблемы безработицы // Труд за рубежом. 2000. № 1. С. 36–47.

8. Молодцов М. В., Сойфер В. Г. Стабильность трудовых отношений. М., 1976. С. 69.

9. Рабочее время в капиталистических странах ... С. 96.

10. Мацюк А. Р. Мера труда и мера потребления. Киев, 1988. С. 31.

11. Киселев Я. Л. О правовом регулировании режима рабочего времени // Советское государство и право. 1953. № 8. С. 51–52.

12. Островский Л. Я. Рабочее время по советскому трудовому законодательству. Минск, 1963. С. 56.

13. Там же. С. 60.

Е. В. Коротких

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ И ТКАНЕЙ ЧЕЛОВЕКА

В данной статье анализируется отечественное законодательство в сфере трансплантации органов и тканей человека с исторической точки зрения, начиная с эпохи Петра I; даётся характеристика основных положений нормативно-правовых актов, касающихся правовой регламентации процедурных аспектов трансплантации.

The article reviews Russia's legislation in the sphere of transplantation of human organs and tissues from the historical point of view beginning with the epoch of Peter I and characterizes basic provisions of the legal acts regulating procedural aspects of transplantation.

Ключевые слова: трансплантация, экспериментальная и клиническая трансплантология, хирургия, орган, ткань человека, донор, реципиент, законодательство.

Keywords: transplantation, experimental and clinical transplantology, surgery, organ, human tissues, donor, recipient, legislation.

Трансплантология [1] в современном мире является одной из ведущих отраслей медицины, интегрирующей в себе лучшие достижения экспериментальной и клинической хирургии, консервации донорских органов, генной инженерии, иммуногенетики, трансплантационной иммунологии, биомеханики. Развитие трансплантологии неоспоримо свидетельствует о её постоянном качественном росте, о необходимости внедрения её результатов в жизнь. «Трансплантология – это не первичная и даже не вторичная медицинская помощь, – считает профессор Сергей Багненко, директор НИИ скорой помощи им. И. И. Джанелидзе (Санкт-Петербург). – Количество спасённых ею людей никогда не приблизится к тому количеству, которое спасает «Скорая помощь» или обычная хирургия. Можно ее и не иметь в национальной системе медицины, как не имеют некоторые страны Африки или Азии. Но это высокотехнологичная сфера, сравнимая по сложности с космическими технологиями, которая, разрабатывая свои методики, инструменты, материалы, движет вперед всю медицину» [2].

Однако стоит отметить, что трансплантология – это не просто одна из медико-биологических наук, разработки которой так необходимы для спасения жизни многих людей и развитие которой способно поднять отечественную меди-

цину на совершенно иной уровень. Трансплантологию можно назвать проблемной отраслью медицины, требующей неукоснительного соблюдения моральных и этических принципов, ведь ещё в период её зарождения (так называемый период биологического эксперимента) остро возник вопрос о необходимости и оправданности трансплантации органов и тканей человека, так как она представляла собой радикальное вмешательство либо в процесс функционирования организма человека, либо нарушение анатомической целостности трупа, что считалось кощунством и резко критиковалось. Однако высокие достижения в данной области доказали необходимость её существования и процветания, и на первый план стало выдвигаться соотношение этических и правовых вопросов: необходимо было обосновать возможность и условия правомерности трансплантации органов и тканей человека на качественно ином уровне – законодательном.

Генез развития законодательства в области трансплантации показывает, что Петровская эпоха внесла существенные изменения во многие отрасли и сферы жизни людей и область медицины не стала исключением. Нормативные акты того времени касались как области профессиональной деятельности, так и личных качеств врача [3]. Как указывает В. П. Новосёлов, «Воинский (1716 г.) и Морской (1720 г.) уставы Петра I законодательно закрепили наказание за ненадлежащее врачевание» [4].

В 1686 и 1700 гг. были изданы указы, вошедшие в Полное собрание законов Российской империи под названием «Боярский приговор. О наказании незнающих медицинских наук, и по невежеству в употреблении медикаментов, причиняющих смерть больным». Эти указы были первыми законами, предусматривающими наказание за правонарушения, связанные с лечением больных. Медицинская коллегия, а в дальнейшем Медицинская канцелярия во второй половине XVIII в. в своих инструкциях предписывали применение строгих мер к врачам, не имеющим права заниматься медицинской практикой. Контроль за деятельностью медиков, практикующих пересадки, с 1803 г. осуществлял Медицинский Совет, который был создан в департаменте внутренних дел после ликвидации Медицинской канцелярии.

Одним из важнейших шагов в правовой регламентации хирургических операций, в том числе по пересадкам трансплантатов, можно считать появление Единого врачебного закона 1857 г. (Врачебного Устава), который с незначительными изменениями просуществовал вплоть до октября 1917 г. [5] Он считается своеобразным врачебным Кодексом, определявшим принципы и правовое обеспечение медицинской деятельно-

сти, меру ответственности врачей в случае неудачного лечения.

Таким образом, анализ законодательства в данный временной промежуток показывает отсутствие нормативных актов, регулирующих пересадку органов и тканей человека; в основном, регламентировалась ответственность врачей за неудачно оказанную медицинскую помощь. Острая необходимость законодательного регулирования вопросов трансплантации возникла чуть позже, в связи с участвовавшими случаями в клинической практике различных пересадок.

Вообще, родоначальником мировой трансплантологии считается советский ученый Владимир Петрович Демихов (1916–1998) – биолог, физиолог, хирург-экспериментатор. В 1937 г., будучи студентом-третьекурсником МГУ, он сконструировал и собственными руками изготовил первое в мире искусственное сердце и вживил его собаке. В 1946 г. впервые в мире Демихов пересаживает второе донорское сердце в грудную полость собаки. В том же году впервые в мире производит полную замену сердечно-легочного комплекса. В 1947 г. также впервые в мире он осуществляет пересадку легкого без сердца. Через год делает пересадку печени. В 1951 г. впервые в мире заменяет сердце собаки на донорское и доказывает принципиальную возможность подобных операций. Постепенно данные операции стали проводиться и на человеке: В. П. Филатов (1931 г.) впервые в мире начал производить в клинике пересадки кадаверной роговицы, а затем других тканей – слизистой (1935 г.) и кожи (1937 г.). В 1933 г. Ю. Ю. Вороной, работавший в Харькове, впервые в мире осуществил пересадку трупной почки больной, которая страдала острой почечной недостаточностью, развившейся вследствие отравления сулемой. Первая успешная операция пересадки сердца в России произведена чуть позже В. И. Шумаковым в 1987 г. в Московском научно-исследовательском институте трансплантации органов и тканей.

Постепенный прогресс в данной области потребовал создания правовой базы, т. е. системы нормативных актов, призванных регламентировать отношения по пересадке органов и тканей человека. Первым официальным нормативным актом стала инструкция «По применению лечебного метода переливания крови», принятая 14 августа 1928 г. Правила судебно-медицинского исследования трупов, утвержденные Народным комиссариатом здравоохранения РСФСР 19 декабря 1928 г. и Народным комиссариатом юстиции РСФСР 3 января 1929 г., указывают, что «в научных и научно-практических целях допускается вскрытие трупов... не ранее получаса смерти». И далее один из важнейших принципов трансплантации, регламентация которого нашла

отражение и в наши дни: «На изъятие тканей не требуется согласия родственников умершего, но необходимо разрешение судебно-медицинского эксперта в отношении трупов, подлежащих экспертизе, или согласие заведующего моргом в отношении трупов, доставленных в морг, но не подлежащих экспертизе». Затем было принято одно из важнейших постановлений, продиктовавшее основополагающие начала, принципиальные положения правового регулирования донорства крови, – Постановление СНК РСФСР от 22 апреля 1935 г. «О кадрах доноров» [6]. После появились: Постановление Секретариата ВЦСПС от 8 июля 1935 г. «О льготах по социальному страхованию для доноров (лиц, добровольно согласившихся на взятие у них крови для медицинских целей)» [7], инструкция Министерства здравоохранения СССР «О медицинском освидетельствовании, учете и порядке получения крови от доноров службы крови, от доноров переливания крови и сети противокоревых пунктов» от 3 мая 1956 г. [8], Положение о работе органов здравоохранения и обществ Красного Креста и Красного Полумесяца по комплектованию доноров [9] от 26 мая 1958 г.

Однако необходимо отметить, что начало правовому регулированию отношений, связанных именно с изъятием и трансплантацией органов и тканей, было положено Постановлением СНК от 15 сентября 1937 г. «О порядке проведения медицинских операций» [10], которое устанавливало право медицинских учреждений изымать от умерших отдельные органы для пересадки в целях осуществления хирургических операций. На основании данного постановления был принят ряд нормативных актов по специальным вопросам трансплантации. Так, 16 февраля 1954 г. издан Приказ Министерства здравоохранения СССР «О широком внедрении в практику окулистов операции пересадки роговиц», который обязывал офтальмологические учреждения во всех необходимых случаях производить операции пересадки роговиц, «для чего организовывать получение этими учреждениями необходимых для пересадки роговицы глаз умерших людей». Одновременно принята Инструкция Министерства здравоохранения СССР «Об использовании глаз умерших людей для операции пересадки роговицы слепым» [11]. Инструкция имела существенное значение, так как регламентировала важнейшие вопросы проведения данных операций с правовой точки зрения. В частности, она указывала, что на изъятие глаз у трупов людей, умерших в лечебных учреждениях, а также доставленных в морг, предварительного разрешения родственников умершего не требуется «при обязательном условии необезображивания лица умершего» (ст. 2). Статья 3 допускала изъятие глаз у умер-

шего не ранее, чем через два часа после факта смерти. Статья 4 определяла порядок оформления изъятия трансплантата: составление акта за подписями врача, производящего это изъятие, и представителя учреждения, в ведении которого находится труп.

Приказ Министра здравоохранения СССР № 166 от 10 апреля 1962 г. «О мерах улучшения судебно-медицинской экспертизы в СССР» и «Правила направления, приёма, порядка исследования, хранения и выдачи трупов в судебно-медицинских моргах», являющиеся приложением к приказу, регламентировали вопросы трансплантации других тканей [12]. В ст. 20 данных правил указывается: «Допускается изъятие трупного материала для медицинских учреждений, проводящих работы по заготовке и консервации некоторых тканей с целью их трансплантации, при этом: а) ткани (кожа, реберные хрящи, кости и др.) могут быть изъяты только с разрешения судебно-медицинского эксперта, производящего исследование трупа; б) изъятие тканей от частей тела (прикрытых одеждой) допускается только в случаях, когда это не может воспрепятствовать правильной судебно-медицинской диагностике при первичном и, возможно, повторном исследовании трупа; в) изъятие тканей не должно сопровождаться обезображиванием трупа; при необходимости должна производиться последующая реставрация».

В основном, все вышеперечисленные нормативные акты были направлены на создание и закрепление принципов донорства, таких, как принцип социалистического гуманизма (донорство признавалось актом гуманизма), принцип добровольности (донорство могло осуществляться только на добровольной основе, и донор в любое время мог отменить данное ранее согласие на дачу крови или трансплантата без указания причин и мотивов отказа), принцип охраны здоровья и жизни донора и реципиента (трансплантацию может производить только врач высокой квалификации, решения должны приниматься коллегиально и др.). Последний принцип наиболее ярко отражен в Основах законодательства Союза СССР и союзных республик о здравоохранении [13] 1969 г., который можно назвать своеобразным кодексом в области пересадки органов и тканей человека.

Статья 34 Основ впервые легализовала медицинский эксперимент. В частности, в ч. 2 вышеуказанной статьи зафиксировано, что в интересах излечения больного с его согласия или согласия родителей, опекунов и попечителей в отношении лиц, не достигших 16 лет и психически больных, можно применять методы диагностики и лечения, не имеющие всеобщего применения. Статьи 32 и 33 отражают права пациента в от-

ношении согласия на медицинское вмешательство и отказа от него. Оперативное вмешательство, направленное на пересадку трансплантата, – это нарушение телесной неприкосновенности пациента. В связи с этим в целях соблюдения основных прав и свобод человека требуется получение согласия пациента на подобное медицинское вмешательство [14].

Некоторые процедурные вопросы изъятия органов и тканей от трупа были зафиксированы в Приказе Министра здравоохранения СССР от 14 июня 1972 г. «Об улучшении обеспечения лечебно-профилактических учреждений и клиник трупными тканями, костным мозгом и кровью». Так, например, указано, что заготовку крови для переливания её в клинику производят не позднее 6 часов после смерти, а костного мозга – не позднее 3–5 часов после смерти. Кроме того, в отделении заготовки крови и тканей или в морге, на базе которого работает отделение по заготовке трупной крови, костного мозга и тканей, врач снова должен констатировать смерть доставленного донора, однако критерии смерти не приводятся [15].

В 1977 г. Министерством здравоохранения СССР была принята «Временная инструкция для определения биологической смерти и условий, допускающих изъятие почки для трансплантации». Этой инструкцией руководствуются в настоящее время трансплантационные центры страны, хотя она содержит ряд устаревших положений. В 1985 г. была принята основанная на международном опыте ведомственная «Временная инструкция об условиях, допускающих отказ от реанимационных мероприятий или их прекращение, и порядке изъятия пригодных для трансплантации органов у лиц, признанных умершими», которая стала играть немаловажную роль в вопросах трансплантации.

Несмотря на достаточно объемное количество нормативных актов, анализ советского законодательства в области трансплантации позволяет констатировать тот факт, что вне правового регулирования оставались многие вопросы пересадки органов живому человеку от трупа, а также пересадки органов и тканей от живого донора.

Лишь в 1992 г. был принят важнейший в данной сфере закон – Закон о трансплантации органов и(или) тканей человека, который, стоит отметить, и по сей день остаётся несовершенным и требует внесения некоторых корректировок. В нём определены условия и порядок трансплантации органов и(или) тканей человека (ст. 1), перечень органов и(или) тканей человека – объектов трансплантации (ст. 2), медицинское заключение о необходимости трансплантации органов и(или) тканей человека (ст. 5) и ряд других положений.

Таким образом, появление системы законодательства о трансплантации явилось закономерным процессом, вызванным необходимостью регламентации спорных вопросов, возникающих на стыке законных прав и интересов донора и реципиента. Данное законодательство никогда не являлось идеальным в силу своей специфичности, однако работа в этом направлении всегда осуществлялась. К настоящему времени Российская Федерация подошла с достаточно существенным опытом в области трансплантации и нормативно-правовой базой, что требует от законодателя учёта всех имевшихся ошибок и их устранение посредством внесения корректировок в ныне действующие законы и подзаконные акты, а также принятия новых.

Примечания

1. Трансплантология – это раздел медицины, изучающий проблемы трансплантации органов и тканей человека, а также перспективы создания искусственных органов.

2. Батенева Т. Нужна ли трансплантология народу? // Известия. 2005. 27 апр.

3. Фабрика Т. А. Проблемы уголовной ответственности за принуждение к изъятию органов или тканей человека для трансплантации: дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск, 2007. С. 39.

4. Новоселов В. П. Ответственность работников здравоохранения за профессиональные правонарушения. Новосибирск, 1998.

5. Попов В. А. Правовые основы медицинской деятельности. СПб., 1997. С. 7.

6. СУ РСФСР. 1935. № 12. Ст. 126.

7. Бюллетень ВЦСПС. 1935 г. № 20.

8. Законодательство по здравоохранению. Т. 2. Кн. 2. М., 1957.

9. Законодательство по здравоохранению. Т. 6. М., 1963.

10. СЗ СССР. 1937. № 62. Ст. 274.

11. Сборник организационно-методических материалов по судебно-медицинской экспертизе / сост. В. И. Прозоровский и Э. И. Кантер. Изд. 2-е. М., 1960.

12. Приказ Министра здравоохранения. М., 1962.

13. Ведомости Верховного Совета СССР. 1969. № 52. Ст. 466.

14. Стеценко С. Г. Медицинское право. СПб., 2004.

15. Глушков В. А. Уголовно-правовые аспекты пересадки органов // Советское государство и право. 1983. № 11.

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 81'232.161.1+81'33.161.1

О. И. Колесникова

СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С ЛИНГВОСТАТИСТИКОЙ)

В статье показаны способы применения статистических методов в психолингвистическом исследовании на примере изучения ряда факторов, которые влияют на процесс становления у детей художественно-языковой компетенции, детерминирующей особенности понимания поэтической речи. Предметом исследования являются ассоциативно-семантические связи художественного характера, устанавливаемые в сознании ребенка младшего школьного возраста.

In article the ways of application of statistical methods in psycholinguistic research are shown on the example of studying a number of factors which influence the process of formation in children art-language competence determining the peculiarities of understanding poetic speech. The object of the research is associative-semantic links of the art character established in consciousness of the junior schoolchild.

Ключевые слова: методы статистического анализа в лингвистике, ассоциативно-семантические связи, художественно-языковая компетенция, детская речь.

Keywords: methods of the statistical analysis in linguistics, associative-semantic links, the art-language competence, children's speech.

В современных лингвистических, и в частности психолингвистических, исследованиях достоверность важных выводов не всегда обеспечивается серьезным статистическим анализом. Недостаточно широко применяются приемы компьютерной обработки полученных данных, не говоря уже о корреляционных методах и такой сложной процедуре статистического анализа, как факторизация. При экспертизе и анализе диссертационных исследований обнаруживается, что авторы не всегда подкрепляют свои заявления точными выкладками, удостоверяющими правомерность теоретических положений, в том числе при подтверждении или опровержении выдвинутой гипотезы. В то же время одно из требований к современному научному исследованию – использование приемов статистической обработки экс-

периментальных данных. Без обращения к таким приемам результаты лингвистических изысканий (а лингвистика – наука точная!) часто представляются неубедительными, а нередко – сомнительными.

Более того, глубины исследования процесса речевой деятельности можно достигнуть только с помощью методов статистического анализа [1]. Как справедливо отмечает В. К. Харченко, одна из проблем использования математического аппарата при исследовании лексиконов заключается «в боязни отказа от скрупулезной точности... и в слабой проекции на семантику, стоящую за ступками показателей» [2]. Покажем возможности некоторых из методов математической статистики на примере такой сложной и на первый взгляд не поддающейся рационализации области, как *лингвокреативное сознание*. Продукты работы смыслотворческих механизмов детского сознания при понимании поэтической речи исследовались в нашей докторской диссертации [3]. С помощью целого ряда приемов компьютерной обработки данных [4] было доказано наличие базового уровня художественно-языковой компетенции у носителей русского языка 9–10 лет. Точные цифровые данные обуславливали каждое положение, каждый вывод об особенностях семантического компонента языковой способности носителя языка 7–11 лет.

Для обоснования понятия *художественно-языковой компетенции* как совокупности качеств и свойств личности, позволяющих осваивать художественный модус языка в активной интерпретационной деятельности, и его прикладного исследования в результате разноплановых экспериментов 28 видов был собран и интерпретирован экспериментальный материал, включающий 24422 ответа детей младшего школьного возраста. Исходным теоретическим положением мы считаем утверждение, что изучение механизмов речемышления читателя поэзии доступно лишь на уровне дискурса (то есть с учетом личностных черт адресата речи), путем получения от реципиентов вербализованных продуктов смыслопорождения. В данной статье мы коснемся, в основном, одного из пяти основных направлений широкомасштабного исследования речемышлительной деятельности, выделенных нами с учетом лингвокогнитивных параметров реализации художественно-языковой компетенции [5].

Формой ментально-речевых действий субъекта понимания поэтической речи является интерпретационная деятельность по переработке языковых структур, репрезентирующих в тексте авторское сознание. Это, в сущности, *перевод всего комплекса внешних знаков языка в область невербализованных значений сознания реципиента*. Происходит такой перевод прежде всего через установление ассоциативных связей. При моделировании воображаемой ситуации в поэтическом дискурсе у читателя реализуются способности его языкового сознания к *установлению далеких семантических связей*, а также к *«допущению» нефривычной связи (семантической несогласованности) и признанию ее поэтической мотивированности*.

Чтобы установить наличие/отсутствие таких способностей в языковом сознании «наивного» читателя, мы обследовали несколько групп детей 7–8, 8–9 и 10–11 лет, обучающихся в разных школах г. Кирова (всего 189 респондентов). В серии экспериментов по данному направлению, во-первых, выявлялись предпочтения детей в условиях индивидуального направленного ПОДБОРА [6] прилагательных и глаголов как конкретизаторов, или ассоциатов. Стимульными, или опорными, для установления ассоциативно-семантических связей словами были первичные номинации природных реалий, наиболее характерные для детской поэзии: *солнце, небо, земля, снег, дождь, облака, ветер*. Данный эксперимент позволил проследить особенности речемышления детей в относительно «свободных» условиях (допускающих любой вариант конкретизации природной реалии в индивидуальном сознании). Во-вторых, устанавливался характер действия механизмов ВЫБОРА конкретизаторов (слов-признаков) к тем же опорным словам, то есть выявлялись предпочтения информантов при оценке их потенциальных связей с каждым из предложенных прилагательных и глаголов. Затем планировалось сопоставить ПОКАЗАТЕЛИ ЧАСТОТЫ ПОДБОРА И ВЫБОРА конкретизаторов и предикатного, и атрибутивного характера детьми разных возрастных групп. Таким образом, компьютерной обработки требовали данные:

1) частоты «подбора» именно тех прилагательных и глаголов, которые порождаются в речи на основе *художественно значимых ассоциаций*;

2) вычисленного соотношения ассоциаций этого вида с другими видами (с помощью сопоставления числовых показателей ассоциаций всех видов);

3) частоты «выбора» конкретизаторов каждого вида, в том числе содержащих эстетическую информацию, причем, как и в первом случае, в рамках двух групп с разным способом выражения признака: а) с атрибутивной семанти-

кой (с прилагательными), б) с предикатной семантикой (с глаголами);

4) вычисленного соотношения этих частот по каждому виду ассоциативно-семантических связей в рамках всех словосочетаний а) в каждой возрастной группе, б) в разных возрастных группах.

Языковой материал, полученный от 88 респондентов, участвовавших в первом эксперименте, стимулирующем ассоциирование при подб о р е конкретизатора, был классифицирован с помощью когнитивно-прагматического анализа [7]. Была составлена *измерительная шкала*, фиксирующая в словосочетаниях наличие/отсутствие художественно значимых ассоциативных связей, а также степень их нестандартности. Образованные информантами 864 сочетания с адъективными конкретизаторами (прилагательными) и 624 сочетания с конкретизаторами-глаголами были отнесены к одной из номинальных шкал со связями 1) узуального, 2) художественно-метафорического, 3) окказионально-поэтического и 4) абсурдного характера. Для сопоставления частотности ассоциирования всех типов в компьютерную программу были внесены цифровые данные, на основе которых составлены диаграммы.

Аналогичным образом после проведения *второго эксперимента* выявлялись предпочтения детей при образовании ассоциативных связей между опорным словом и характером его атрибуции/предикации. Для определения частоты в ы б о р а конкретизаторов, репрезентирующих связи вышеназванных видов, также использовалась *методика шкалирования*.

Для сопоставления частот под б о р а и в ы б о р а прилагательных и глаголов детьми разных возрастных групп и оценки их сходства выполнялся *корреляционный анализ*. При анализе различий статистических показателей в группах испытуемых разного возраста по линии проведения связей с актуализацией образного компонента сознания использовался *метод однофакторного дисперсионного анализа*.

В завершающей части данной серии экспериментов для сопоставления результатов двух различных видов речемышлительной деятельности (индивидуального подбора и выбора) в разных возрастных группах, на основе данных значимости эстетически информативных связей в каждой из них, использовался *двухфакторный дисперсионный анализ*. Все операции выполнялись в программе MS Excel.

Какие результаты получены с помощью названных методов исследования языковой способности детей к ассоциированию на уровне художественного речемышления?

1. Установление показателя частоты п о д б о р а эстетически значимых конкретизаторов. Вы-

сокий показатель такой частоты означает, что в языковом сознании ребенка доминируют семантические механизмы образования эстетически значимых фактов языка. Статистические показатели полученных диаграмм, расположенные на 4 шкалах вертикальной оси (см. результаты по глагольной предикации на рис. 1), демонстрируют, какие когнитивные стратегии при создании сочетаний слов типичны для ребенка. Естественно, что, отвечая на вопросы «солнце (небо и т. д.)... какое?..» и «солнце (небо и т. д.)... что делает?», дети чаще «реагировали» простыми, привычными определениями и предикатами, не несущими ни эстетического, ни непосредственно эмотивного значения (см. нижнюю шкалу).

Сравнительный анализ числовых данных по возрастному параметру показал, что величина частотности сочетаний 1-й группы (с узуальными связями) у старших детей ниже, чем у младших. Частотность сочетаний 2-й группы (художественно-метафорического характера) почти одинаковая, 3-й группы (с окказионально-поэтической семантикой) у старших детей выше почти в 2 раза, 4-й группы (с абсурдным смыслом) почти не различается.

По данным второй диаграммы, которую мы здесь не приводим (см. [8]), при подборе конкретизаторов – адъективных предикатов – старшие дети также реже предлагали «обычные» прилагательные с буквальным значением (61,7%), чем младшие (81,1%). А показатели частотности подбора прилагательных – художественных метафор – выше у старших детей в 3 раза. Сопоставление частот помогло установить, что у детей 10–11 лет числовой показатель различий по на-

полняемости разных групп сочетаний по четырем шкалам гораздо ниже. Это говорит об эволюции языковой способности в рамках образования художественно-метафорических и окказионально-поэтических связей на уровне направленного ассоциирования в условиях свободного «подбора» конкретизаторов.

2. Установление показателя частоты выбора эстетически значимых конкретизаторов-предикатов. 101 респонденту был предложен языковой материал (всего 84 «готовых» сочетания), который нужно было последовательно оценить по одному параметру («так бывает?») и либо вычеркнуть из ряда, либо оставить. Все ряды к каждому существительному включали по 12 специально отобранных слов, которые ребенок, в сущности, шкалировал в соответствии со своей оценкой их категориальной и семантической валентности. Например: снег... *яркий, хрупкий, глубокий, самый главный, кружевной, сонный; отличается серебром, щекочет, стелет шаль, хрустит, кружится, скачет.*

Каждый факт установления респондентами потенциальной связи всех семи опорных слов с каждым отдельным членом ряда был ранжирован и занесен в программу в соответствии с характером ассоциативной связи. Затем суммированные в рамках каждой возрастной группы числовые показатели были распределены в зависимости от характера ассоциативно-семантической связи по 6 группам и также занесены в программу. После компьютерной обработки данных в диаграмме предстали показатели предпочтений детей двух возрастных групп: младшей (7–8 лет) и старшей (10–11 лет) (см. рис. 2).

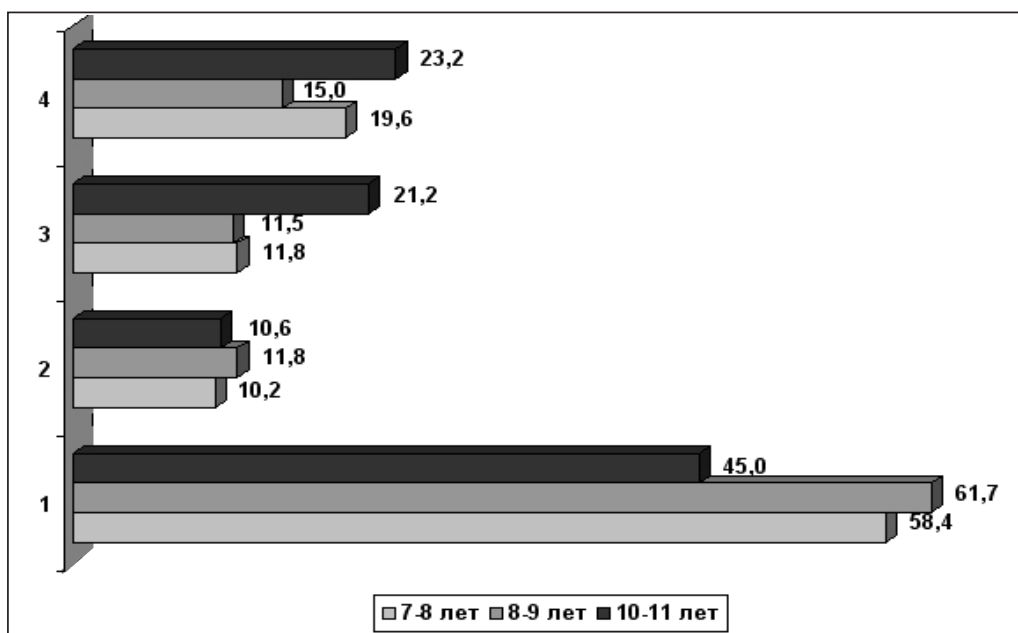


Рис. 1

На вертикальной оси диаграммы обозначены группы сочетаний по мере удаления от стандарта (снизу вверх), начиная с традиционных связей, основанных на реализации буквального значения (снег *глубокий*, снег *хрустит* – шкала 1а). Группу 1б составили сочетания со стандартными ассоциативными связями, основанными на реализации «стертого» образного значения (снег *яркий*, снег *кружится*). Во второй группе были сочетания с художественно-метафорическими семантическими связями: относительно устойчивыми (снег *хрупкий*, снег *отливает серебром* – шкала 2а) и окказиональными (снег *кружевной*, снег *стелет шаль* – шкала 2б). В последней, третьей группе – сочетания, основанные на нестандартных связях: с признаками субъективно-творческой мотивации (снег *самый главный*, снег *щекочет* – 3а) и явно алогичные даже в поэтическом дискурсе (снег *плавленный*, снег *скачет* – 3б).

Из диаграммы на рис. 2 следует, что существенных различий в предпочтениях ассоциативных связей того или иного характера при выборе конкретизаторов у младших и старших детей не обнаружилось, за исключением 3-й группы – явно нестандартных сочетаний с поэтически мотивированной связью: младшие дети ее допускали почти в 2 раза чаще. По данным трех верхних шкал, на вертикальной оси диаграммы налицо снижение частот выбора при оценке старшими детьми допустимости ассоциативно-семантических связей с отклонениями от стандарта. Таким образом, можно говорить о равной степени «закрепленности» буквальных и стереотип-

ных метафорических значений (1а, 1б и 2а) в языковом сознании половины опрошенных. Кроме того, актуализация образного компонента сознания при осмыслении результатов *художественно-метафорических преобразований* (2а и 2б) более характерна при выборе сочетаний с относительно устойчивыми связями (солнце *золотое*; дождь *стучится в окна*), чем с окказиональными (облака *лохматые*; снег *стелет шаль*).

Также важно отметить, что крайне незначительный показатель выбора сочетаний с алогичными связями даже у младших детей говорит о том, что при выборе конкретизатора опорного слова младшие школьники разграничивают связи, обусловленные прагматической установкой на художественную значимость, и явно бессмысленные.

3. Сопоставление частот подбора и выбора прилагательных и глаголов детьми 3 возрастных групп. Установить степень соответствия между указанными частотами помог *корреляционный анализ*. Полученные в предыдущих экспериментах цифровые показатели были выражены в процентах и их значения проранжированы. Затем были вычислены ранговые коэффициенты корреляции. Установлено, что при подборе и прилагательных, и глаголов соответствие между частотами практически отсутствует у детей возрастных групп 7–8 и 10–11 лет и у детей 8–9 и 10–11 лет. Данный факт может говорить о явных возрастных различиях в лексиконе на уровне направленных ассоциаций. В группах же младших детей (7–8 и 8–9 лет) имеется прямая зависимость средней тесноты для адъективной предикации и слабой – для глагольной (см. табл. 1).

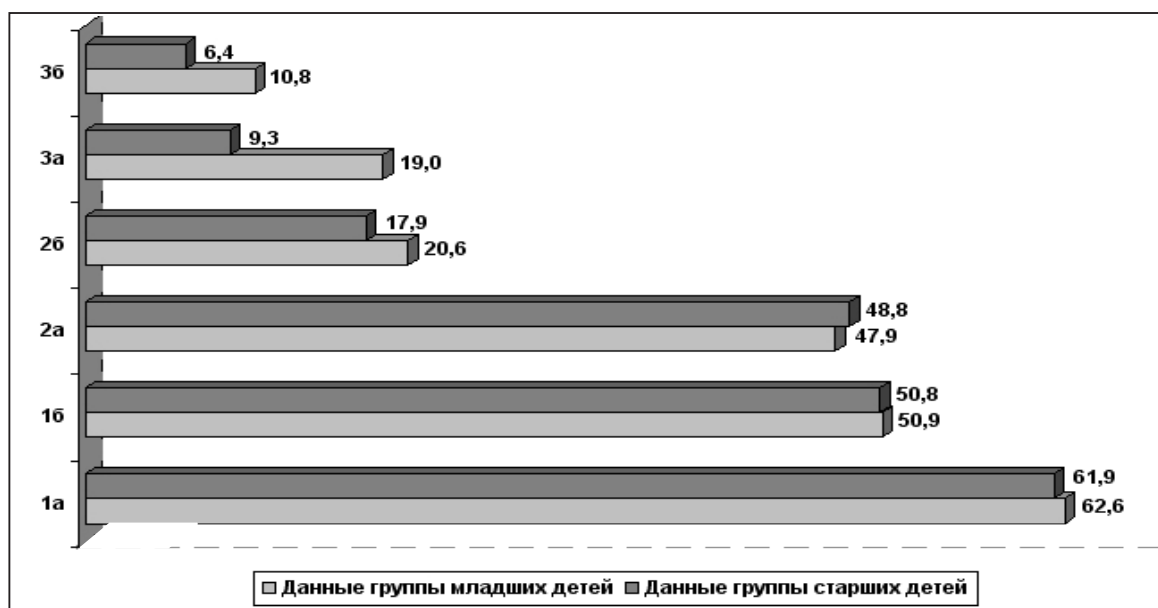


Рис. 2

Еще один важный вывод был сделан при проверке рабочей гипотезы по вопросу об отсутствии границ в сознании ребенка при преодолении своеобразного барьера – языкового новаторства (когда он допускает практически любую смысловую связь). Поскольку это наблюдалось лишь в 6,4% ответов старших и 10,8% ответов младших информантов, можно говорить, что большинству формирующийся языковой (и художественный) вкус позволил воспринимать эстетическую сторону речи, отраженную в данных словосочетаниях, и отказываться от неприемлемых фактов.

4. Сопоставление частот установления ассоциативных связей с актуализацией образного компонента в разных возрастных группах. С помощью применения *однофакторного дисперсионного анализа* выполнялся анализ различий в статистических показателях ответов младших и старших детей с точки зрения лингвокреативной работы языкового сознания (использовались данные образования связей только в сочетаниях трех типов: 2а, 2б и 3а). **Решающим фактором здесь выступал возраст испытуемых.** В компьютерную программу заносились результаты как первого, так и второго вида эксперимента (подбора и выбора конкретизаторов опорных слов) описываемой

серии. Статистический анализ проводился в несколько этапов. Сначала отдельно вычислялись частоты подбора адъективных предикатов и частоты подбора глагольных предикатов к каждому из семи ассоциатов и по каждому типу ассоциативной связи.

Затем вычислялись частоты выбора конкретизатора в предложенных информантам 56 сочетаниях, также отдельно в зависимости от характера связи (адъективной и глагольной). После каждого подсчета проводился однофакторный дисперсионный анализ соотношения частот как подбора, так и выбора между показателями двух возрастных групп. Пример полученных результатов 1-го этапа по одному из них показан в табл. 2.

По данным составленных таблиц с вычисленными показателями дисперсии проводился следующий этап – однофакторный дисперсионный анализ соотношения частот. К примеру, табл. 3 показывает результат этого этапа по группе 2а. Но и для групп 2б и 3а эмпирическое значение F было меньше критического значения $F(0,05, 1, 12) = 4,75$.

Статистические данные позволили на уровне значимости 0,05 утверждать, что фактор «возраст» не оказывает существенного влияния на

Таблица 1

Ранговые коэффициенты корреляции частот выбора конкретизаторов детьми двух возрастных групп

По данным выбора адъективных предикатов			По данным выбора глагольных предикатов		
	Ранг x	Ранг y		Ранг x	Ранг y
Ранг x	1		Ранг x	1	
Ранг y	0,890555387	1	Ранг y	0,84485549	1

Таблица 2

Частоты выбора адъективных предикатов (группа 2а)

2а, 7–8 л.	2а, 10–11 л.
79,6	78,7
27,8	38,3
31,5	42,6
70,4	51,1
90,7	83,0
9,3	21,3
27,8	34,0

ИТОГИ				
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
2а, 7–8 л.	7	337,04	48,15	986,51
2а, 10–11 л.	7	348,94	49,85	530,94

Таблица 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа соотношения частот по группе 2а

Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	10,11	1	10,11	0,01	0,91	4,75
Внутри групп	9104,74	12	758,73			
Итого	9114,85	13				

частоту выбора предикатов, отнесенных к группам 2а, 2б и 3а. Иными словами, различия в частотах в ы б о р а у детей разных возрастных групп несущественны.

И по частоте подбора глагольных предикатов, актуализирующих в моделируемой синтагме поэтические связи, у младших и старших детей в среднем показатели существенно не различаются. Но на уровне атрибутивной семантики поэтически модифицированные связи наблюдались почти в 2 раза чаще в ответах старших детей, чем младших. Можно сказать, что, по сравнению с глагольными метафорами, «удельный вес» прилагательных, обогащающих креативную семантику потенциального сочетания, во внутреннем лексиконе развивающегося носителя языка с развитием художественно-языковой компетенции явно увеличивается. Отсутствие существенных различий по глаголам можно объяснить не совсем «деятельным» характером всех 7 природных реалий (*солнце, облака, небо* и т. д.) в языковой картине мира, а установленные особенности семантико-понятийной сферы говорят об отражении данного факта в индивидуальной картине мира ребенка.

5. Сопоставление данных о возможности установления потенциальной эстетической сочетаемости младшими и старшими детьми. Для сопоставления результатов двух различных видов речемыслительной деятельности (индивидуального подбора в направленном ассоциативном эксперименте и свободного выбора при оценке возможности семантических связей) с точки зрения художественных предпочтений в разных возрастных группах использовался *двухфакторный дисперсионный анализ*. Первым фактором выступал возраст, вторым – эстетический механизм работы языкового сознания: в художественном речемышлении при подборе оно направлено на конструирование условий для семантических сдвигов в синтагматическом ряду, при выборе – на реконструкцию условий для их осознания. Влияние и того и другого факторов должно выражаться в числовом показателе дисперсии для синтагм в группах 2а (сочетания с художественно-метафорическими связями) и 3а (сочетания с окказиональными нестандартными семантическими связями).

Сначала были вычислены средние частоты подбора и выбора предикатов в ходе образования художественно значимой ассоциативной связи у детей разновозрастных групп. Затем проводился двухфакторный анализ отдельно по сочетаниям с адекватной семантикой и по сочетаниям с процессуальной семантикой.

Гипотетически мыслились два варианта его результатов. *1-й вариант*. Если бы мы исходили из традиционного тезиса о рецептивной деятель-

ности как репродуктивной и противопоставляли ее творческой (продуктивной), результат должен был быть следующим. С учетом креативных усилий на художественную трансформацию в сознании «производителя» речи при подборе конкретизаторов, данные подбора по сравнению с выбором должны быть ниже. *2-й вариант*. Признавая наличие сходных механизмов восприятия и порождения речи [9], мы предполагали, что существенных различий в числовом показателе дисперсии («разброса») не будет. Подтвердилась вторая гипотеза. Вычисленное соотношение средних частот, выраженных в процентах, по обеим возрастным группам для каждого из семи предлагаемых существительных в рамках сочетаний эстетического плана не имеет показателя значимого различия. Значит, операции подбора и выбора на уровне художественно значимых ассоциаций протекают у испытуемых относительно стабильно.

В приложении же к фактору *возраста* данные подбора эстетически значимых конкретизаторов действительно ниже по сравнению с данными выбора сочетаний с художественной семантикой. Значимость различий в предпочтениях художественно-языковых связей для младших и старших детей (в пользу последних) налицо.

Итак, «проверка» потенциальной сочетаемости ряда опорных слов в языковом сознании ребенка предполагала, в частности, речемыслительные действия респондентов по перестройке значения опорного слова, связанной с образованием нового ядра и новых второстепенных признаков. Такие трансформации, когда значение распадается на семы и под влиянием креативного фактора (воображения) изменяется, могут быть отнесены к эстетической речевой деятельности носителя языка. Констатируемая у ребенка – младшего школьника – расположенность к подобным семантическим трансформациям может рассматриваться в качестве объективного показателя наличия эстетического компонента в языковом сознании ребенка, а также трактоваться как факт реализации его художественно-языковой компетенции.

Покажем пути применения статистических методов в исследовании речевой деятельности на примере еще двух фактов. Важный компонент поэтического дискурса – фоносемантика. **Способность к установлению звуко-смысловых ассоциативных связей в речемыслительном процессе** у детей обследовалась на материале микротекстов, в которых звуковая сторона выступает носителем поэтической семантики. Группу старших детей попросили вслушаться в звучащие стихи и подумать, какие звуки и какую картинку в них рисуют. Выделить доминирующие звуки (1-я опытная задача) и пояснить их смысловую функцию в сти-

Выявление существенных различий в интерпретационной деятельности мальчиков и девочек

№ ИП	хи	хи кр		Ответ k	Ответ не k	Сумма ni
I	0,766	3,8				
II	0,0019		Мальчики	n11	n12	n1
III	1,0013		Девочки	n21	n22	n2
IV	1,3752		Сумма nj	n1	n2	
V	1,3856					
VI	1,1316					
VII	1,1756					
I+II	3,957					

хах (2-я опытная задача) смогла третья часть респондентов. Для проверки гипотезы о зависимости образования фоносемантических связей в рецепции от выделения звуковой доминанты использовался *корреляционный анализ*. Вычисленный коэффициент детерминации $R^2 = 64,7$ свидетельствует о тесной взаимосвязи результатов выполнения обеих задач. Установлено, что результат выполнения 2-й задачи определяется результатом выполнения 1-й задачи на 64,7% (остальные 35,3% несут информацию о влиянии неучтенных факторов). Это значит, что только при условии сформированности фонологической системы носителя языка, позволяющей реагировать (выделять на слух) ведущие звуки, проводятся звуко-смысловые связи, а значит, реципиентом «переживается» художественная ткань произведения.

На базе особой группы информантов (ими выступили участники городской олимпиады младших школьников «Художник слова», проведенной по разработанной нами программе) с помощью применения критерия хи-квадрат проводился **статистический анализ гендерных различий способности к интерпретированию поэтического смысла и особенностей художественной концептуализации**. Нами было выявлено 7 смысловых плоскостей освоения смысла II поэтических высказываний: первые 5 – с признаками лингвоэстетической интерпретации, 6-я – плоскость *нехудожественных неадекватных интерпретаций*, характеризующихся явным отсутствием эстетической реакции, 7-я – плоскость *непосредственных эмоциональных откликов*.

Сначала все интерпретации были проранжированы в зависимости от вида интерпретации и составлена таблица с данными числа интерпретаций по каждой из семи плоскостей отдельно для группы мальчиков (37 чел.) и группы девочек (35 чел.). Затем к этим данным применялся критерий хи-квадрат, позволивший установить число лингвоэстетических интерпретаций в обеих группах (табл. 4).

Установлено, что в рамках первых двух плоскостей в совокупности процент ответов у дево-

чек существенно выше. Это дает некоторое основание считать гендерный фактор значимым и сделать вывод, что половое различие детерминирует «выход» субъекта в смыслотворческое пространство поэтического дискурса и влияет на становление художественно-языковой компетенции в 10–11 лет.

Итак, математическими методами удалось доказать справедливость реализуемого в наших работах подхода к исследованию понимания поэтической речи детьми как смыслотворческого процесса. Обоснование получили наши предположения об активности лингвоэстетических механизмов понимания и естественном становлении эстетического речемышления у носителей языка в младшем школьном возрасте.

Рассмотренные статистические методы использовались в разработанной нами опытной методике изучения процесса эволюции языковой способности и речевой организации человека. Данная методика признана базой для прикладных исследований освоения детьми художественного модуса языка и лингвоэстетической работы сознания реципиента в поэтическом дискурсе.

Примечания

1. Статистические методы, в том числе корреляционные, как способы получения достоверного знания при изучении речевой деятельности рассматриваются в работе: Белоусов К. И., Блазнова Н. И. Введение в экспериментальную лингвистику: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 136 с.

2. Харченко В. К. Малоизвестные приемы и методики исследования языкового материала. М.: Изд-во Лит. ин-та им. А. М. Горького, 2008. 128 с.

3. Колесникова О. И. Художественный модус языка и языковая компетенция ребенка: дис. ... д-ра филол. наук. Киров, 2006. 434 с.

4. Способы их применения в экспериментальной семантике показаны в работе: Психосемантика слова и лингвостатистика текста: методические рекомендации к спецкурсу / сост. А. П. Варфоломеев; Калинингр. ун-т. Калининград, 2000. 37 с. Дисперсионный и корреляционный анализы применяются в исследовании детской речи – см.: Овчинникова И. Г. Берсенева Н. И., Дубровская Л. А., Пенягина Е. Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексичес-

кого компонента языковой компетенции). Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. С. 92–97.

5. В русле изучения процесса освоения художественного модуса языка детьми нами исследовались: 1) языковая наблюдательность, чуткость, восприимчивость к поэтической речи; 2) образование ассоциативно-семантических связей в детском сознании; 3) восприятие формального и фоносемантического аспектов поэтической речи; 4) понимание имплицитных смыслов в поэтическом дискурсе; 5) образование художественного концепта.

6. В данном случае опыт с «подбором» предикатов, подходящих, по мнению респондентов, к опорному слову-стимулу, можно рассматривать как разновидность прямого направленного ассоциативного эксперимента.

7. Под когнитивно-прагматическим анализом здесь понимается рассмотрение каждого сочетания слова-стимула с ассоциатом с учетом когнитивного опыта индивида (его информационного фонда, позволяющего «реагировать» тем или иным словом) в плоскости стандарт/отклонение от стандарта, а также с учетом эстетической значимости семантической связи ассоциата и слова-стимула.

8. Колесникова О. И. Указ. соч.

9. Кузьменко-Наумова О. Д. Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения. Куйбышев: Изд-во КГПИ, 1980. 79 с.

УДК 82.09

Т. Н. Фоминых

**ВЛАСТЬ СУДЬБЫ
В «АНАХРОНИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗАХ»
Б. А. ГРИФЦОВА**

В статье речь идет о метафизическом аспекте властных отношений. Тема власти судьбы исследуется на материале впервые вводимых в научный оборот «Анахронистических рассказов» Б. А. Грифцова. Отмечается комическое переосмысление автором популярных в начале XX в. представлений Ф. Ницше о «любви к судьбе».

The article tackles upon the metaphysical aspect of authoritative relations. The subject of power of the destiny is investigated on the basis of «Anachronistic stories» by B. A. Griftsov first being introduced in science. The author's humorous review of Nietzsche's idea of «amor fati», popular at the beginning of the 20-s, is being noted.

Ключевые слова: Грифцов, власть, Ницше, «любовь к судьбе».

Key words: Griftsov, power, Nietzsche, «amor fati».

Метафизические аспекты власти неразрывно связаны с понятием судьбы, рока. Тема власти судьбы, роковой предопределенности событий входит в разряд вечных и так или иначе присут-

ствует в литературе на всем ее протяжении – от древности до современности. Есть, однако, художественные тексты, в которых ее решение заслуживает специального внимания, «Анахронистические рассказы» Б. А. Грифцова, на мой взгляд, относятся к их числу.

Борис Александрович Грифцов (1885–1950) [1] знаком современному читателю главным образом как переводчик (Бальзак, Мериме). Философам известна его ранняя работа «Три мыслителя. В. Розанов. Д. Мережковский. Л. Шестов» (1911). Специалисты по мировой художественной культуре знают Грифцова как автора справочника-путеводителя по Риму, выдержавшего два издания (1914, 1916), и монографии «Искусство Греции» (1923). Филологам знакомо написанное им в 1924 г. и опубликованное только в 1988 г. исследование «Психология писателя». Грифцов-прозаик, к сожалению, менее известен, хотя его художественные произведения появлялись в периодике 1900–1920-х гг. [2] «Анахронистические рассказы», подготовленные к публикации в начале 1927 г., не были напечатаны; их издание осуществилось лишь в 2008 г. [3]

«Анахронистические рассказы» относятся к числу неоправданно забытых книг и подтверждают мнение Б. Горнунга, младшего современника Грифцова, о нем как о человеке, который, став «властителем дум» следующего поколения, в своем так и не был признан. «Как бы то ни было парадоксально, – замечал Горнунг, – я все-таки готов утверждать, что даже Б. А. Грифцов и Б. К. Лившиц (непрерывно печатавшиеся в 10-х гг., получившие тогда известность и *формально* (выделено автором. – Т. Ф.) входившие тогда в разные «группы») не нашли себе место в своем поколении и остались в нем «непонятыми» одиночками» [4].

«Анахронистические рассказы» носят автобиографический характер, биографическую подоплеку мог иметь в них и авторский интерес к теме власти судьбы, однако сводить его только к жизненному опыту писателя было бы ошибочно. В посвящении Грифцов замечал, что его книга имела не только «реальный «биографический» смысл», это замечание в полной мере относится и к принятому им решению темы судьбы, не единственной в «Анахронистических рассказах» темы, но все же одной из главных.

Внимание писателя к теме власти судьбы было связано с его профессиональным увлечением древним греко-римским искусством. О восприятии им античности позволяет судить, в частности, принадлежащая ему рецензия на «Древнегреческую религию» Ф. Ф. Зелинского. Да и в целом высокую оценку рецензируемой работе, критик замечал: «Разве одна только часть книги нуждалась бы в точке зрения более сложной. <...>

Проф. Зелинскому, в частности, важно показать, как в лучших своих частях христианство зависимо от традиций греческих. Но настанет, по-видимому, время сказать нечто большее, выделить те понятия, которые презрело христианство, обрекли тем себя на конечное бесплодие. Такова, например, идея рока, упрощенно трактуемая проф. Зелинским как закон причинности. Такова же идея оправдания добра, для существа греческой религии едва ли характерная, скорее только способствовавшая вырождению эллинизма. В этой части, думается, построения проф. Зелинского должны быть дополнены и углублены в духе того восприятия Греции, которое дали Эрвин Роде и Ницше в Германии, Иннокентий Анненский у нас [5].

Оставляя в стороне справедливость упреков Грифцова, адресованных Ф. Ф. Зелинскому, замечу, что приведенное высказывание, как и ряд аналогичных ему, содержащихся и в путеводителе по Риму, и в монографии, посвященной искусству Греции, дают основание видеть в Грифцове приверженца сложившихся на рубеже XIX–XX вв. и связанных прежде всего с именем Ф. Ницше новых представлений об античности.

Ницше был одним из кумиров Грифцова 1900–1910-х гг., об этом свидетельствуют его статьи и первые прозаические опыты. Так, свою программную статью «Два пути» (1907) Грифцов начинал с упоминания имени Ницше, сочувственно цитировал его слова («Wir müssen beständig unsre Gedanken aus Schmerz gebären». Nietzsche; «Наши мысли должны мы постоянно рождать из нашей боли». Ницше), связывал с «переживанием» философии Ницше наиболее перспективный путь развития искусства – «путь, признающий многогранность жизни и непреходящую ценность переживаний каждого индивидуума, значимость всех иррациональных <...> настроений, признающий великую Тайну и Чудо жизни» [6].

В русле обозначенных представлений находилась ранняя проза Грифцова, восходящие к философии Ницше идеи питали художественные интуиции автора. Показательна в этом отношении его миниатюра «Милая смерть» (1907). Лирический герой, томимый «грезами о далеком», оставляет возлюбленную и, слыша, как «сходят с души все крики и краски», как «душа делается белой, белой», идет «неизменно, твердо» туда, где «ни звука», где «холодно», где «замкнулось белое льдистое одиночество» [7]. Герой сам выбирает свою судьбу и «решительно» шагает ей навстречу, «жадно и радостно» вдыхая «холодный воздух». Примечательно, что в рукописном варианте, хранящемся в ОР ИМЛИ, данная миниатюра называлась «Amor fati» [8].

Отсылку к Ницше можно обнаружить уже в посвящении-предисловии, которым открываются

«Анахронистические рассказы» и где выражаются авторские взгляды на творчество, в том числе и на очередное – публикуемое – творение. Значительное место в нем Грифцов отводил собственным рефлексиям по поводу рассказов, парадоксальным образом появившихся на свет; он посвящал их П. П. Муратову «как ремесленник ремесленнику» [9]. Представления Грифцова о писателе-ремесленнике, содержащиеся в посвящении, восходят к эстетике немецких романтиков и к «Веселой науке» (1881) Ницше, в которой он, как известно, впервые использовал формулу «любовь к судьбе» [10].

В культуре существуют разные модели взаимоотношений человека со своей судьбой. В «Анахронистических рассказах», на мой взгляд, поступки всех главных героев так или иначе сопряжены со смыслами, которые Ницше вкладывал в формулу «Amor fati». Важно подчеркнуть, что восходящие к Ницше представления, в том числе и о «любви к судьбе», в «Анахронистических рассказах» подвергаются ироническому переосмыслению. В рассказе «Потомок Дон Жуана», например, очевидно их авторское неприятие.

Потомком Дон Жуана считает себя Владимир Ругов. Увлекая за собой одну из своих возлюбленных, он бросает вызов самому Провидению. Никогда поединком с судьбой не казался ему таким привлекательным. «Никогда для него жизнь не бывала столь мгновенной» (с. 17), – замечал автор. Герой, стремясь подчинить жизнь книжным стереотипам (Дон Жуану «недостойно отступать без поединка»), играет в жизнь. Его игра оборачивается сломанными судьбами, обратной стороной его самоутверждения оказываются чужие загубленные жизни. Грифцов видит в своем Дон Жуане тягу к эстетизации жизни, стремление подменить ее сущность кажимостью. В послесловии он называет своего героя «самонадеянным», чем еще раз подчеркивает его «сверхчеловеческие» претензии, его чрезмерную уверенность в своем праве вмешиваться в жизнь, менять ее естественное течение по собственному усмотрению и в угоду умозрительным представлениям. Его Дон Жуан любит не Мари, Каролину, Веру, а свою любовь, которая на деле оказывается не чем иным, как amor fati.

Комическую аранжировку представления о «любви к судьбе» приобретают в рассказе «Мелузина»; здесь они буквализируются и таким образом доводятся до абсурда. Amor fati определяет внутренний облик кузена Альманова. По словам автора, он «показал себя подлинным иностранцем», когда, упражняясь в красноречии в обществе тетюшек и кузин, «не устыдился прочесть свою лирическую декламацию», воспринятую родственницами как «проект» поджечь их дом: «Вы, живущие здесь, молчаливы. Вы гово-

рите о свадьбах и похоронах, о новорожденных и новопреставленных. Но вы молчаливы. Над вами восходит грозное солнце, и вы отворачиваетесь от него. Но и вы не обрадовались ли бы разве, увидав, как огонь поглотит заборы, стены, клетушки, сараи и ольшаники? Не хотели ли бы и вы, чтобы обрушилась также гора, с собою увлекши лапчатыми корнями поднявшиеся к небу сосны? Вот песочный обвал засыплет и сравняет с лугом реку. Вот поля поглотят еле поднявшиеся над ними строения. Они возвращаются в свое лоно. Они акцидентальны, не субстантивны» (с. 61). «Лирическая декламация» героя была названа слушательницами «галиматьей», а сам он поднят ими на смех.

В своем «трактате» Альманов, взявший себе в наставники Заратустру, едва ли не буквально «перепер» «на язык родных осин» эсхатологию Ницше (его рецепцию идеи «вечного возвращения», его декларацию о «любви к судьбе», его жажду «своей собственной бури» – приобщающей к вечности катастрофы). Обращают на себя внимание прямые текстуальные переключки финала «Книги для всех или ни для кого»: «*Это мое утро, брезжит мой день: вставай же, вставай, великий полдень!* – Так говорил Заратустра и покинул пещеру свою, сияющий и сильный, как утреннее солнце, подымающееся из-за темных гор» [11], – с пассажем, открывающим «лирическую декламацию» Альманова: «Начинается твой день, твое солнце восходит над тем вон лесом» (с. 61).

По словам современного исследователя, «надеясь помочь людям в преодолении их застарелой болезни – отчуждения, понимаемого как “вечное бегство... от себя самих”, рассчитывая на “новое искание себя” современным человеком, философ пробуждал в нем задремавшую, по его убеждению, “волю к власти”» [12]. Герой Грифцова, следуя заветам Заратустры, попытался сбросить с себя «груз культуры» – «себя найти в здешних изо дня в день единообразных заботах». Однако проснувшаяся в нем «воля к власти» (как проявление «дионисийского» иррационального начала в человеке) исчерпала себя в ничем не мотивированном спонтанном отъезде. Погружение «культурного» человека в «лоно природы» не приблизило его к истокам, не вернуло его к самому себе. Вместо себя, вместо утраченной ранее душевной гармонии герой обрел в Трирогове многочисленных родственников, странствие «на родину души своей» закончилось возникновением у него острой «потребности бежать отсюда».

В контексте ницшеанских ассоциаций следует воспринимать бегство Альманова сразу после венчания с одной из кузин, прочитывающееся как пародия на его декларации о любви к судьбе. Вместо того, чтобы, обнаружив характерную для

сверхчеловека мужественность, устремиться на встречу року (здесь – роковой неизбежности стать супругом Ольги-Мелузины) и самому «задуать <...> свою свечу», найдя «погибель» в блаженстве супружеской жизни, почитатель Ницше «бежит» прямо в противоположную сторону, забывая о присущей сверхчеловеку «*Amor fati*».

Грифцов иронически обыгрывал отдельные высказывания Заратустры, буквализируя заложенные в них смыслы. Так, бегство Альманова и принятое им решение в Трирогово больше не возвращаться могут быть прочитаны как «отклик» на рефрен главы «Семь печатей (или: пение о Да и Аминь)» «Книги для всех или ни для кого». Герой Грифцова не «стремится к Вечности и к брачному кольцу колец – к кольцу возвращения», как Заратустра, неоднократно повторявший: «О, как не стремиться мне страстно к Вечности и к брачному кольцу колец – к кольцу возвращения? / Никогда еще не встречал я женщины, от которой хотел бы иметь я детей, кроме той женщины, что люблю я: ибо я люблю тебя, о Вечность! / Ибо я люблю тебя, о Вечность!» [13]. Он в прямом смысле слова отказывается от возвращения в семейное лоно, от «брачного кольца» – отказывается от желания обрести себя в качестве супруга и главы семейства. «Искание себя» на ниве брака и семьи завершается для героя опасениями, связанными с тем, что «его будут искать» и, что хуже того, найдут.

В связи с темой «любви к судьбе» особое значение приобретает рассказ «Переселение душ», справедливо считающийся лучшим рассказом Грифцова. Фабула (встреча героя Николая Бредихина с девой Лахесой, определяющей человеческую судьбу, его очередное перевоплощение) взята из десятой книги «Республики» Платона, упоминающейся в первой же строке рассказа. Платоновские цитаты, непосредственно введенные в текст, указывают на ее (фабулы) источник. В изложении истории, восходящей к Платону, у Грифцова появляются новые нюансы, в «первоисточнике» отсутствовавшие. Лахеса позволяет Бредихину, пусть ненадолго, остаться наедине со своими прежними «образами». Бредихин обсуждает с ней предыдущие свои воплощения, в частности отказывается признать вероятность своего участия во взятии Бастилии на том основании, что ему в «слишком короткое время» пришлось бы перевоплощаться в княгиню. Лахеса упрекает его за неуравновешенность, за самонадеянность, за то, что он, «не созрев для жизненной полноты», спешит «хотя бы кое-как воплотиться», за то, что он колеблется в выборе очередной своей судьбы.

В десятой книге «Республики» находит объяснение и последняя воля героя. Платон подчеркивал, что, совершая очередной выбор, души помнили о своей прежней жизни. Бредихин, по за-

мечанию автора, «разочаровавшись в верности людей и благодати Бога», предпочел сделаться собакой. Решение превратиться в собаку было принято им в надежде на радикальное перерождение как попытка кардинально изменить свою участь, сбегать наконец от самого себя.

В «Переселении душ», как и в других «Анахронистических рассказах», видна комическая аранжировка ницшеанских представлений об исканиях современным человеком самого себя, попытках современного человека сбросить с себя «груз культуры» и т. п. Еще раз замечу, что «заветы» Ницше у Грифцова приобретают отчетливо выраженную утрированную форму.

Сбежать от себя самого для Бредихина значило избавиться от преследующей его любовной «чумы». В итоге он достигает поставленной цели. Эрот в облике «стройненькой мисс» вновь подстерегает его, в ее лице «родственная душа», несмотря на полное его преображение, узнает-таки в нем своего «милого друга». Однако очаровательной английской путешественнице остается только прослезиться при виде страшной участи, постигшей ее «вторую половинку». Щенок, хотя вроде бы и не понимает ничего, заливается веселым лаем, предвкушая свободу. В концовке рассказа отчетливо слышна авторская ирония и по поводу этого щенячьего восторга, и по поводу связанной с ним очевидной мысли: чтобы обрести себя самого, человек должен окончательно себя потерять, перестать быть человеком; избежать «яда любви» можно только ценой отказа от человеческой жизни.

Следует подчеркнуть, что идеальное состояние души героя обретает не в республике, а в опоясывающих Рим окрестностях, в сознании Грифцова ассоциировавшихся с природной первозданностью, на фоне которой, по его замечанию, терял свое величие даже вечный город: «И если обернуться назад к Риму, он кажется небольшим, затерянным, со всеми своими веками, стилями, переменами судеб. Нет места, которое сплотило бы до такой степени непосредственные впечатления и мысли о судьбах, веках» [14]. В этой «необыкновенной, странной местности безмолвия и вечности» [15] душа Бредихина, впервые вполне довольная собой, впадает в беспричинное веселье. Авторская ирония по поводу отмеченной метаморфозы очевидна: отказываясь от «груза культуры», человек переходит в животное состояние.

Примечательно, что, размышляя об очередной своей судьбе, герой рассматривает возможность сделать себя камнем. Напомним, что сначала Бредихин хочет «лечь камнем, булыжником возле арки Друза», затем ему кажется, что «лучше» расположиться «немного подальше», и только потом он просит Лахесу позволить ему «быть псом, дворняжкой». Камень символизирует со-

гласие с собой (одно из его значений). Стремление героя превратиться в булыжник свидетельствует, прежде всего, о намерении лишиться всякой чувствительности, не знать душевной боли, как не знают ее камни, используемые для мощения дорог. «Бесчувственный» булыжник как символ преодоления внутреннего разлада указывает на травестированное восприятие автором представлений о достижении абсолютной гармонии.

Друзья Николая Бредихина, посетившие его жилище после смерти друга, недоумевают: «Что за странная также манера – умирая, читать Платона» (с. 21). Комическую подоплеку приобретает то обстоятельство, что в «глупого» щенка превращается человек, дочитавший платоновскую «Республику», причем автором неоднократно подчеркивается, что это чтение было едва ли не единственным делом, которое герою удалось довести до конца. В случае с Бредихиным парадокс состоял в том, что итогом его чтения Платона становится «бездумный» – щенячий лай. Превращение в собаку, отказ от слова, а вместе с ним и от заключенной в слова мудрости означает именно отчуждение от собственного «я», отпадение от социума» [16]. Результатом чтения «Республики», как известно, содержащей представления об идеальном устройстве общества, оказывается у Грифцова перерождение человека в животное, упраздняющее всякое общество, отменяющее всякую философию. Сбросив с себя, таким образом, «груз культуры», современный человек не отчуждение преодолевает, как на том настаивал Ницше, а в очередной раз предпринимает бегство от себя самого.

Итак, герои рассмотренных рассказов Б. Грифцова действуют или в прямом смысле слова «в присутствии Рока», как Николай Бредихин, обсуждающий с девой Лахесой очередное свое воплощение, или с весьма заметной оглядкой на судьбу, как Сергей Альманов или Владимир Ругов. Каждый из героев питает «любовь к судьбе», это чувство вызывает нескрываемую иронию автора, который «смеясь» расстается с собственным увлечением Ницше, пережитым в пору молодости.

Примечания

1. См.: Лавров А. В. Грифцов Борис Александрович // Русские писатели 1800–1917. Биографический словарь. М., 1992. Т. 2. С. 45–46; Зенкин С. Б. А. Грифцов – теоретик литературы // Грифцов Б. А. Психология писателя. М., 1988. С. 3–18.

2. В периодике 1910-х гг. увидели свет такие его рассказы, как «Милая смерть» (1907), «Тишина» (1907), «Белый цветок. Из книги сказок» (1907). В 1923 г. в Берлинском книгоиздательстве писателей была издана повесть «Бесполезные воспоминания», написанная в 1915 г. в России.

3. Грифцов Б. А. Анахронистические рассказы / подг. текста к печати и коммент. Т. Н. Фоминых; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008. 151 с.

4. Горнунг Б. Поход времени. Статьи и эссе. М., 2001. С. 352.

5. Грифцов Б. А. <Рец.> Зелинский Ф. Ф. Древнегреческая религия. П.: Огни, 1918 // Понедельник. 1918. № 16. 17 июня.

6. Грифцов Б. Два пути // Белый камень. Альманах I. М., 1907. С. 100.

7. Грифцов Б. Милая смерть // Юность. Лит.-худож. сб. 1907. № 1. С. 6.

8. РО ИМЛИ. Ф. 419. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 1. В автографе имелось посвящение («Посв. К.У.»). В журнальном варианте оно отсутствовало.

9. Грифцов Б. А. Анахронистические рассказы. С. III. Далее ссылки в тексте даются на этот источник с указанием номера страницы.

10. Семенова С. Г. Odium fati как духовная позиция в русской религиозной философии // Понятие судьбы в контексте разных культур / науч. совет по истории мировой культуры. М.: Наука, 1994. С. 26.

11. Ницше Ф. Соч.: в 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 2. С. 237.

12. Сарычев В. А. Эстетика русского модернизма: проблема «жизнетворчества». Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. С. 36.

13. Ницше Ф. Указ. соч. С. 166–169.

14. Грифцов Б. Рим. С 36 рисунками. М., 1916. С. 164.

15. Зайцев Б. Италия // Собр. соч.: кн. 7. Берлин; П.; М., 1923. С. 129.

16. См. об этом: Смирнов И. П. Место «мифопоэтического» подхода к литературному произведению среди других толкований текста (о стихотворении Маяковского «Вот так я сделался собакой») // Миф. Фольклор. Литература. Л.: Наука, 1978. С. 186.

УДК 82-1

К. С. Лицарева

«ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ» И «ВЕРСИЯ ЧЕЛОВЕКА» В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ ВОЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

Творчество поэтов военного поколения оказало значительное влияние на развитие отечественной поэзии 2-й половины XX в. Оно предполагает различные «эстетические варианты» (жанрово-стилевые тенденции, художественное воссоздание действительности, инструментовка стиха и т. д.), но этическая «версия человека» – одна.

Poets of war-time generation had a great influence on the development of Russian poetry in the second half of the twentieth century. They suggest various “aesthetic variants” (different trends of genre and style; artistic re-creation of reality; peculiarities of rhythm and intonation of poems), but the “ethic version of a man” is the same.

Ключевые слова: эстетические варианты, версия человека, творческая генерация поэтов военного поколения.

Keywords: aesthetic variants, version of a man, creative union of war-time poets.

В XX в. в русской поэзии наметилась тенденция к образованию различных творческих генераций, которые общими усилиями в той или иной степени влияли на развитие литературного процесса, тогда как в XIX в. «основные пути литературного развития определялись прежде всего творческими завоеваниями отдельных выдающихся художников слова» [1].

Во второй половине XX в. наиболее самобытной и цельной стала творческая генерация поэтов военного поколения (С. Наровчатов, А. Межиров, Д. Самойлов, Б. Слуцкий, М. Луконин, Б. Окуджава, Ю. Левитанский, Е. Винокуров и другие). «Фронтное солдатское братство поэзии» (М. Дудин) – это «единство биографии и миропонимания, идейной и нравственной поэзии, это общность, продиктованная временем, которое – поколение» [2]. Именно поэты военного поколения, по высказыванию В. Гусева, «готовили нашу лирику середины 50-х гг., а потом отчасти и сами ее создавали» [3]. В поэзии 60–70-х гг. лирика поэтов этого поколения становится центральной и определяющей. В поэтическом процессе 80–90-х гг. творчество поэтов «огненных сороковых» (А. Межиров) не утратило своей значимости и силы воздействия на литературную ситуацию. К сожалению, в настоящее время интерес к поэзии этих поэтов невелик, что объясняется поиском и реализацией новой постмодернистской парадигмы. Они принадлежат к тому поколению, которое сформировалось в военное четырехлетие и судьбу которого определил факт участия в Великой Отечественной войне. Именно в годы войны происходило становление основных мировоззренческих и поэтических принципов поэтов-фронтовиков. Проблематику их творчества нельзя ограничивать рамками «военной» темы – их стихи современны и актуальны. Парадоксальным является то обстоятельство, что тема войны, чаще всего проявляющаяся ассоциативно или ретроспективно, присутствует даже в тех стихах, которые, на первый взгляд, прямо не связаны ни с войной, ни с историческим прошлым нашего народа. Отсвет незабываемых героических военных событий лежит на всем творчестве этих поэтов. Опыт минувшей войны, исполненной мужества, героизма, осознания своего долга и меры ответственности, отмеченный идейно-нравственной определенностью и стойкостью, придает стихам поэтов военного поколения ни с чем несравнимое ощущение духовности, осознанной ответственности и понимания сущности общечеловеческого.

Их литературные пристрастия относятся к различным жанрово-стилевым тенденциям и модификациям в современной поэзии, отличаются индивидуальностью поэтического восприятия и художественного воссоздания жизни, но общим

для их творчества является определенность жизненных и этических принципов. Неизменной остается их преданность тем нравственным и гуманистическим идеалам, которые они отстаивали в огне 1941–1945 гг.

Главным объектом исследования поэтов фронтового поколения является человек и все те вечные вопросы и темы, которые непосредственно связаны с ним: «жизнь и смерть», «добро и зло», «милосердие и жестокость», «любовь и ненависть», «мгновение и вечность» и т. п. У поэтов-фронтовиков, очевидно, обостренное чувство своего поколения, чувство нравственности и истории, стремление осмыслить реальность через призму приобретенного на войне душевного опыта. Они создали удивительную поэзию, придав ей светло-грустные интонации и обогатив личностными переживаниями и пристрастиями, разнообразием стилевой дифференциации и образной поэтической системы.

Ю. Левитанский – (один из последних поэтов-фронтовиков и последний, как он сам себя называет, поэт ИФЛИ) – отмечает некую «запоздалость» своего поколения: «Мы поколение позднего прозрения» [4]. В стихотворении «Мое поколение» пишет:

И убивали, и ранили
пули, что были в нас посланы.
Были мы в юности ранними,
стали от этого поздними.
Вот и живу теперь – поздний... [5]

Многие из поэтов военного поколения по различным причинам с опозданием пришли в литературу и приобрели заслуженную популярность. В их числе Д. Самойлов, Б. Слуцкий, Ю. Левитанский.

Как отмечает П. Выходцев, «при этом шумная популярность одних и относительно малая известность других далеко не всегда соответствует подлинной значимости и серьезности их художественных поисков и достижений, а активность натуры поэта – творчески напряженной работе мысли... Немало случаев, когда подлинная оригинальность и сила обретаются поэтотом как бы незаметно для постороннего глаза, органически созревая и совершенствуясь. Тогда приходит настоящая, а не эфемерная слава» [6].

Все поэты военного поколения так или иначе разрабатывали вечную лирическую тему «смерти», «конца», но решали ее не отвлеченно, а ориентируясь на индивидуальность личностных переживаний современника. В их поэзии военных лет смерть являлась осознанной необходимостью, исполнением долга, а иногда поражая отсутствием трагизма и безысходности:

Нам не дано спокойно гнить в могиле –
Лежать навтыяжку и приоткрыв гробы...
Что гибель нам? Мы даже смерти выше.
В могилах мы построились в отряд
И ждем приказа нового. И пусть
Не думают, что мертвые не слышат,
Когда о них потомки говорят [7].

Но в послевоенные годы тема «смерти и жизни» решается путем осознания ценности отдельной человеческой личности и осмысления общих диалектических закономерностей бытия. Когда кто-то умирает, то ничего не меняется в мире, но Ю. Левитанский в стихотворении «Смерть» убеждает, что «в короткий миг особой той тишины небо рушится. Земля рушится. И только не видно этого со стороны» [8].

В творчестве поэтов военного поколения особенно остро ощущение быстротечности мгновения, неповторимости судьбы. Они неоднократно высказывают желание продлить жизненный путь, отодвинуть рамки смерти, мечтают «начать сначала брэнное свое существование».

Хочется живому жить да жить.
Жить до самой смерти, даже позже.
Смерть до самой смерти отложить
И сказать ей нагло: ну и что же.
Б. Слуцкий «Хочется жить» [9]

Да и сколько жизней не живи,
Как бы эту лодку не ломало –
Сколько в этом море не плыви –
Все равно покажется, что мало.
Ю. Левитанский
«Если бы я мог начать сначала» [10]

Пусть хоть судьбой напроорочится,
Хоть славная смерть,
хоть геройская смерть –
Умирать, все равно, брат,
не хочется.
Б. Окуджава «Не вели, старшина» [11]

...Но если можно бы сначала
Жизнь вымолить у бога,
Хотелось бы, чтоб было снова
Упущенных побед немало,
Одержанных побед немного.
Д. Самойлов
«Упущенных побед немало» [12]

Поэты военного поколения довольно часто используют традиционные образы прошлых поэтических решений вечных тем, но конкретизируют отвлеченные представления, традиционно связываемые с этими устойчивыми образами, употребляя не только преемственную связь ре-

чевых форм классической русской поэзии и поэзии современной, но и придавая поэтической речи экспрессивность лексики сегодняшнего периода. Например, в стихотворении Б. Слуцкого «Тане» традиционное представление о смерти как о расставании, разлуке воплощается в индивидуальную поэтическую перифразу, непосредственно связанную с конкретными событиями жизни лирического героя:

...А ныне ты в далекой стороне,
Где я тебя не попрошу с утра
Ночное сочиненье напечатать,
Ушла. А мне вставать и падать,
И вновь вставать.
Еще мне не пора [13].

Или в стихотворении Б. Окуджавы «Из фронтового дневника» традиционный образ смерти материализуется, персонифицируется, превращаясь в рачительного полководца:

У полковника Смерти ошибки:
Недостача убитых в гробах –
У солдат неземные улыбки
Расцветают на пыльных губах [14].

Но использование устойчивых представлений, наполненных новой эмоциональностью образной основы и новым семантическим звучанием, приводит к формированию устойчивых современных лирических образов. Поэтому в творчестве поэтов военного поколения настойчиво звучит мотив быстротечности, стремительности, неповторимости бытия, ассоциирующийся в современной лирике с движением, быстрым темпом, бешеной скоростью. Воплощения этого мотива в поэтической структуре текста многообразны. Например, в стихотворениях Левитанского «Сон об уходящем поезде», «Утро-вечер, утро-вечер, день и ночь...», Е. Винокурова «Беги и на троллейбусе повисни», «Женщины», Д. Самойлова «Деревянный вагон», Б. Окуджавы «Полночный троллейбус», «Черный мессер», Б. Слуцкого «Воздух полета», «Руки на поручне», «Заплыв», «Ода автобусу», «Темп» и других.

С мотивом движения жизни, быстротечности времени тесно связан мотив перевала, преодоление каких-либо трудностей, стремление к какой-либо цели. Лексический сигнал этого устойчивого образа включает в себя три плана восприятия: прямое значение слова – «место в горном хребте, доступное для перехода, дорога через такое место», «определенный период, этап жизненного пути», переносное значение «место, роль, принадлежащая кому-то в различных сферах человеческой деятельности», чаще всего в поэтическом творчестве. Например, у Б. Слуцкого:

«Все мы – перевалили словно. Он остался на перевале», у Ю. Левитанского: «Но, на некий взойдя перевал», у Д. Самойлова: «Сорок лет. Жизнь пошла за второй перевал. И не допита чаша сия», «Я уже за третьим перевалом», у Б. Окуджавы:

Еще нам плакать и смеяться,
Но не смиряться, не смириться.
Еще не пройден тот подъем.
Еще друг друга мы найдем [15].

Особенно сильно звучит в творчестве поэтов военного поколения тема памяти, воспоминаний о героическом прошлом, желание обнаружить взаимосвязь между войной и миром, соотносить прошлое, настоящее и будущее:

...Воспоминанье двигалось, вился,
Во тьме кромешной и при свете белом,
Между Войной и Миром – грубо, в целом –
Духовную налаживали связь [16].
А. Межиров

Но еще сильнее звучит мотив памяти о погибших близких товарищах – о М. Кульчицком, о П. Когане и о многих других (Б. Слуцкий «Памяти друга», «Память», «Воспоминания о Павле Когане», Д. Самойлов «Перебирая наши даты», Ю. Левитанский «Памяти ровесника»).

Произведения поэтов военного поколения отличает обостренное внимание к таким этическим категориям, как выбор, долг, ответственность, которые понимаются ими в большинстве случаев императивно.

Совесь, Благородство и Достоинство –
вот оно святое воинство.
Протяни ему свою ладонь –
За него не страшно и в огонь [17].

Б. Окуджава

«Совесь, Благородство и Достоинство...»

В этом зареве ветровом,
Выбор был небольшой,
Но лучше прийти с пустым рукавом,
Чем с пустой душой.

М. Луконин «Приду к тебе» [18]

Мотив ответственности перед временем и обществом способствует возникновению одного из самых распространенных мотивов в творчестве поэтов военного поколения – мотив искусства, поэзии и долга художника. Л. Анненский в статье «Глубина фронта» отмечает, что для военного поколения «Поэзия – ничто перед жизнью» [19]. Это высказывание было оспорено в книге А. Когана «Стихи и судьбы. Фронтовая тема со-

временной поэзии» [20]. Ведь само обращение поэтов к теме искусства, долга художника доказывает актуальность и значимость поэзии в их судьбе, в их нравственном становлении. Ибо поэзия, в их понимании, не только род занятий, не только поиски в формальном и содержательном плане, это призвание, колоссальная ответственность, жизненно важное дело, и, в конечном итоге, без поэзии жизнь пуста и бессмысленна, т. е. поэзия для них – сама жизнь.

Мне выпало счастье быть русским поэтом.
Мне выпала честь прикасаться к победам [21].

Д. Самойлов

...Даже если стихи излагаю,
Все равно – всегда между строк –
Я историю излагаю,
Только самый последний кусок.
Все писатели – преподаватели.
В педагогах служит поэт... [22]

Б. Слуцкий

...И мне остается опять утешать себя тем,
Что слово и есть настоящее дело мое [23].

Ю. Левитанский

Раскрытие темы поэзии сопряжено с использованием символов и метафор, придающих стихам поэтов военного поколения философскую насыщенность, углубленное осмысление жизни, а иногда и драматическую напряженность.

Для поэтов «огненных сороковых», остро чувствующих нерасторжимую связь друг с другом и с военным поколением в целом, любое проявление разобщенности, разъединения, одиночества воспринимается как крушение, нарушение целостности миропорядка. Поэтому так дорога им «сплетающаяся с другими эта тоненькая нить» понимания, связывающая каждого в отдельности с близкими людьми, со всем человечеством.

Как вождеденно жаждет век
Нащупать брешь у нас в цепочке...
Возьмемся за руки, друзья,
Чтоб не пропасть поодиночке.

Б. Окуджава

«Старинная студенческая песня» [24]

Непонятость, некоммуникабельность, одиночество, безответная любовь или разрыв отношений – для них всегда трагедия, ужасающее несчастье. Поэтому основной пафос лирики поэтов военного поколения – призыв к единению, к чуткости, милосердию, гуманности.

Распадаются тесные связи,
Упраздняется совесть и честь,

И пытаются грязи в князи
И в светлейшие князи пролезть.
Это время распада...
...Превосходно прошло проверку
Все на свете: слова и дела,
И понятия низа и верха,
И понятия зла и добра.

Б. Слуцкий «Не так уж плохо» [25]

Давайте восклицать, друг другом восхищаться.
Высокопарных слов не стоит опасаться.
Давайте говорить друг другу комплименты –
Ведь это все любви счастливые моменты [26].

Б. Окуджава

Для художественного мировосприятия поэтов военного поколения характерно ощущение масштабности, монолитности, понимание общего мирового исторического процесса и мироздания как целостной моноструктуры, в центре которой «образ земного шара – одна из глубочайших ассоциативных опор их мышления» [27]. Как правило, в их творчестве не встретишь образа «малой родины», но присутствуют обобщенные образы России, Вселенной.

...Так много мест, где рос я и жил,
И новосел тех мест, и старожил,
Где я и жил, и рос, и выросал,
Как вырастает ветка и кристалл,
И становился старше, и старел...
Мой отчий дом в огне войны сгорел...
...Когда уйду, глаза смежив навек
Предай меня, мой друг, земле сырой
Там, где-нибудь в пространстве этих рек,
В пространстве меж Днепром и Ангарой.

Ю. Левитанский

«Откуда я – где жил я и где рос» [28]

Для многих поэтов военного поколения (А. Межиров, Б. Слуцкий, Е. Винокуров) характерна эстетика быта, подробное перечислительное описание окружающих материальных реалий. Быт в их творчестве – фон для всего происходящего. «Это как бы пейзаж или интерьер, освещенный ровным созерцательным чувством» [29]. Примером могут служить стихотворения Б. Слуцкого «Баня», «Ресторан», «Цветное белье», «Футбол»; Ю. Левитанского «Биб-биб», «Автоматы», «На шумном пиру отпирую»; Е. Винокурова «Посреди московского двора», «Две грузицы» и другие. А. Я. Гинзбург, детальнее других литературоведов исследовавшая проблему лирического творчества, отмечает: «В подлинной лирике всегда присутствует личность поэта, но говорить о лирическом герое имеет смысл тогда, когда она облекается устойчивыми чертами – биографическими, сюжетными» [30].

Изначально лирический субъект и образ автора в творчестве поэтов военного поколения были максимально приближены друг к другу. Но это не означает «слиянности» автора с лирическим субъектом. Поэты-фронтовики, с предельной полнотой передавая свои переживания и озарения, сводят их к психологическим результатам, выявляют в них общечеловеческое, типизируют их.

«Великий поэт, говоря о самом себе, о своем я, говорит об общем – о человечестве, ибо в его натуре лежит все, чем живет человечество» [31], – отмечает В. Г. Белинский.

Если в стихах 40-х – начала 50-х гг. лирический герой поэзии фронтового поколения представлял собой образ мужественного, сурового, волевого солдата, то в стихах 50–90-х гг. – это очень юный, наивный, даже беззащитный молодой человек (Е. Винокуров «Старики», Д. Самойлов «Сороковые», Б. Слуцкий «Сон», Б. Окуджава «До свиданья, мальчики»):

...Счастливые бывшие люди
Мне чудятся издаека,
Высокий хор поет с улыбкой,
Земля от выстрелов дрожит,
Сержант Петров, поджав коленки,
Как новорожденный лежит.

Б. Окуджава
«Путешествие в памяти» [32]

Как это было! Как совпало –
Война, беда, мечта и юность!..
...Война гуляет по России,
А мы такие молодые.

Д. Самойлов «Сороковые» [33]

Лирического героя поэзии военного поколения отличает не только обостренное чувство восприятия мира, активное отношение к действительности, но и желание обрести душевное равновесие, нравственные силы, свое место в исторической и общественной моноструктуре. И как правило, лирический герой – личность состоявшаяся, имеющая свой нравственный и духовный стержень, стремящаяся быть «год от года честней и чище» (А. Межиров). В стихотворной речи поэты военного поколения используют различные экспрессивные формы для того, чтобы создать доверительную, разговорную интонацию. Поэтому так часто в поэтических текстах встречаются разговорные элементы и ряд приемов экспрессивного синтаксиса – активное использование просторечного, диалектного «не поэтического» «низкого» словесного материала: бывало-ча, бездарь, морда, наорать, ни черта, скостить (Б. Слуцкий); переть, позарез, разлюли-малина, вповал (А. Межиров); распрекрасно, напропалую,

подохнуть, фрайер (Б. Окуджава); переться на рожон, ни шиша, хоть тресни, смак (Е. Винокуров), употребление специализированных форм синтаксической разговорной экспрессии (эллиптические конструкции, придающие высказыванию непринужденность, импровизированность: введение диалогического элемента; сегментированные построения; номинативные предложения и т. п.). Кроме сосуществования в поэтическом тексте разговорных лексических элементов и приемов экспрессивного стиля, ощущается усиление тенденции к прозаизации, к повествовательности – конкретизации, детализации реальной жизни, быта; стремление к простой, обычной, лишенной поэтической «возвышенности» речи («Мне нравится обыденная речь» Е. Винокуров).

Процесс демократизации поэтической речи проявляется в создании поэтами новых устойчивых слов-образов с сохранением тесной взаимосвязи с традиционными образами русской поэзии, что способствует сосуществованию в одном поэтическом тексте книжных «высоких» лексико-фразеологических и обиходно-бытовых средств. Например, слова и словосочетания, принадлежавшие к книжно-поэтической речи и обозначавшие названия отвлеченных понятий (совесть, судьба), или устойчивые символы (душа, сердце, память) постепенно теряют свой поэтический ореол, становятся составной описательно-метафорическим сочетаний (сердце – «мускульный комок», «совесть – становой хребет души», «амбары памяти», «в их судьбе вовек не будет поломки», «судьба – он самоделка», «память – нелегкая служба»).

Отличительная особенность стихотворений поэтов военного поколения – наличие лексических сигналов, связанных с темой войны («Я подорву дороги за собою» (А. Межиров), «Нет, нельзя среди сраженья уберечься от огня», «Поиграем жестокой судьбой, затеем сражение, вяжемся в бой», «Когда закат похож на бой» (Д. Самойлов), «Ваши взоры словно пушки», «Лес весь, похожий на пыльную армию леших» (Б. Окуджава), «Лишь только будешь ты пробит смертельной мыслью, точно пулей» (Е. Винокуров), «Как вечный огонь над бессмертной и юной душой соловья» (Ю. Левитанский).

Война, определившая судьбы и сформировавшая идейно-эстетические идеалы поэтов фронтового поколения, воплотилась в устойчивую тему их творчества. Предельную остроту и определенность их мировоззренческим эмоциональным реакциям придает постоянное присутствие темы смерти как составной личных, незабываемых переживаний.

Умереть тоже надо уметь,
Как бы жизнь не ломала
Упрямо и честно...

Ощущенье грехов заиметь –
Ах как этого мало
Для вечного счастья! [34]

Б. Окуджава

Однако было бы неправомерно «втиснуть» индивидуальных и самобытных поэтов только в рамки «военного поколения». Да, они пишут об одном, но их поэтическое видение, художественная манера, поэтическое мышление – различны. В литературе у каждого из поэтов, побывавших «у смерти на краю», свой путь, свой стиль, своя творческая судьба. Может быть, поэтому так часто в их лирике звучит лейтмотив «непохожести», неординарности, самобытности:

Повторов нет! Неповторимы
Ни ты, ни мы, ни я, ни он [35].

Д. Самойлов

Мне подражать легко, мой стих расхожий,
Прямолинейный и почти прямой.
И не богат нюансами, и все же,
И вопреки всему он только мой [36].

А. Межиров

Несмотря на некоторую общность жизненных и творческих судеб, аналогичность нравственных установок и лексико-синтаксических тенденций, – художественное воссоздание действительности, поэтическое мышление, многоэлементная лирическая система, инструментовка и эмоциональный тон стиха у каждого из поэтов фронтового поколения исключительно индивидуальны и самобытны. Характеризуя творчество поэтов военного поколения, Л. Аннинский отметил, что у этих поэтов «поэтические миры разные, стилевые школы разные, а этическая версия одна», «Интересная их версия человека, выраженная в разных эстетических вариантах, но выявляющая нечто более важное, чем эти варианты, – их духовный путь» [37].

Примечания

1. *Храпченко М.* Горизонты художественного образа. М., 1982. С. 50.
2. *Страшнов С.* Родом из войны // Вопросы литературы. 1985. № 2. С. 8.
3. *Гусев В.* В середине века. О лирической поэзии 50-х годов. М., 1967. С. 107.

4. «Черный квадрат искусству ничего не сулит»: Беседа с поэтом Ю. Левитанским. Записал Е. Бершин // Лит. газета. 1991. 13 февр. С. 12.

5. *Левитанский Ю.* Воспоминанья о красном снеге. М.: Худож. лит., 1975. С. 51.

6. *Выходцев П.* Земля и люди. Очерки о русской советской поэзии 40–70-х годов. М.: Современник, 1984. С. 242.

7. До последнего дыхания. Стихи советских поэтов, павших в Великой Отечественной войне. М.: Правда, 1985. С. 232.

8. *Левитанский Ю.* Воспоминанья о красном снеге. С. 61.

9. *Слуцкий Б.* Я историю излагаю. М.: Правда, 1990. С. 41.

10. *Левитанский Ю.* Годы. М.: Сов. писатель, 1989. С. 204.

11. *Окуджава Б.* Избранное. М.: Моск. рабочий, 1989. С. 26.

12. *Самойлов Д.* Избранное: в 2 т. М.: Худож. лит., 1989. Т. 1. С. 208.

13. *Слуцкий Б.* Указ. соч. С. 437.

14. *Окуджава Б.* Указ. соч. С. 140.

15. Там же. С. 149.

16. *Межиров А.* Прощание со снегом. М.: Сов. писатель, 1964. С. 112.

17. *Окуджава Б.* Указ. соч. С. 288.

18. *Луконин М.* Избранные произведения: в 2 т. М.: Худож. лит., 1973. Т. 1. С. 56.

19. *Аннинский Л.* Глубина фронта. Этическая тема в лирике военного поколения // Новый мир. 1974. № 4. С. 228.

20. *Коган А.* Стихи и судьбы. Фронтовая тема современной поэзии. М.: Худож. лит., 1977.

21. *Самойлов Д.* Указ. соч. С. 371.

22. *Слуцкий Б.* Указ. соч. С. 190.

23. *Левитанский Ю.* Годы. С. 122.

24. *Окуджава Б.* Указ. соч. С. 156.

25. *Слуцкий Б.* Указ. соч. С. 430.

26. Там же. С. 197.

27. *Аннинский Л.* Указ. соч. С. 220.

28. *Левитанский Ю.* Годы. С. 284.

29. *Урбан А.* В настоящем времени. Л.: Сов. писатель, 1984. С. 80.

30. *Гинзбург Л.* О лирике. Л.: Сов. писатель, 1974. С. 155.

31. *Белинский В. Г.* Стихотворения Лермонтова // Полн. собр. соч.: в 9 т. М.: Худож. лит., 1978. Т. 3. С. 254.

32. *Окуджава Б.* Указ. соч. С. 153.

33. *Самойлов Д.* Указ. соч. С. 55.

34. *Окуджава Б.* Указ. соч. С. 168.

35. *Самойлов Д.* Указ. соч. С. 284.

36. *Межиров А.* Новые стихи // Лит. газета. 1986. № 32. С. 6.

37. *Аннинский Л.* Указ. соч. С. 216.

УДК 821.133.1

О. А. Полякова

ТЕАТРАЛЬНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ВОСПРИЯТИИ ФРАНЦУЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

В статье на основе произведений А. де Кюстина и А. Дюма характеризуются имагологические аспекты восприятия российской действительности писателями-иностранцами.

The article based on A. de Custine's and A. Dumas's works highlights some imagological aspects of foreign writers' perception of the Russian reality.

Ключевые слова: театральность, игра, А. де Кюстин, А. Дюма, Й. Хейзинга, имагология, национальный менталитет

Keywords: theatricality, play, A. de Custine, A. Dumas, J. Huizinga, imagology, national mentality

Категория театральности, прочно закрепившаяся в современном литературоведении и культурологии, до сих пор не получила достаточно четкого терминологического определения. В трудах зарубежных и отечественных исследователей под театральностью понимаются различные аспекты творчества и жизнедеятельности человека. В связи с полисемантической природой термина, порождающей многообразие интерпретаций, говорят о его омонимичности, а также предлагают рассматривать как концепт.

Если обобщить выявленные нами определения театральности, то можно выделить следующие основные значения этого термина. Вполне закономерную, этимологически обоснованную смысловую группу составляют толкования, связанные с определением специфики драматургического и театрального искусства, с театром: театральность трактуют прежде всего как сценичность, а также то, что отличает театр от других видов словесного искусства [1]. Ее воспринимают и как параллель литературности, как род пафоса, рассматривают в качестве своеобразной метафоры, определяющей взаимодействие эпического текста с традициями драматургического, театрального искусства и свойствами поэтики, эти признаки обнаруживающими [2].

Особое значение театральность получает в области психологии творчества: ее связывают со сценарностью мышления, умением композиционно объединять разрозненные события, придавая им определенный смысл, и вместе с тем способностью видеть себя со стороны в контексте масштабного «театра жизни». Театральность в дан-

ном случае выступает как тип художественного мировосприятия. В. Е. Хализев, называя театральность «гранью самой жизни», характеризует ее как «жестикюляцию и ведение речи, осуществленные в расчете на публичный массовый эффект», как своего рода «гиперболу обычного человеческого поведения» [3]. Примечательно, что в этом значении слово связано с бытовым пониманием всего театрального как «неестественного, показного, ходульного», того, что ощутимо видоизменяет нормы поведения людей [4].

Многообразие трактовок театральности обусловлено тем, что в процессе исторического развития это понятие обретало разные смыслы (выразительность, искусственность, утрированность, игровое начало), на первый план в нем поочередно выходили такие составляющие компоненты, как драматическое, визуальное, экспрессивное, демонстративное, декоративное, пространственное и др.

Вместе с тем важно заметить, что театральность с древних времен выступала не только как художественная категория, но и как социальная сущность. Об этом красноречиво свидетельствует знаменитое шекспировское определение мира как театра. Ему созвучна емкая и убедительная для восприятия истории цивилизации метафора, предложенная нидерландским мыслителем Й. Хейзингой: жизнь – игра. В этом смысле театральность уподобляется игре в понимании Хейзинги – это всеобъемлющий способ человеческой деятельности, универсальная категория человеческого существования, которая распространяется буквально на все. Жизнь воспринимается как некое действие, организованное по законам социального, психологического или эстетического представления. Ю. М. Лотман не случайно характеризует театральность как особое игровое поведение человека в определенных ситуациях.

В процессе развития европейской культуры возникали всевозможные формы театрализации жизни. Считается, что самой показательной в этом смысле эпохой стал XVIII век, насыщенный «игровыми и игривыми» элементами. По замечанию Ю. М. Лотмана, дворянский мир в России, начиная с эпохи Екатерины, активно вел «жизнь-игру», «ощущая себя все время на сцене». В начале XIX в. «грань между искусством и бытовым поведением зрителей была разрушена. Театр вторгся в жизнь, активно перестраивая бытовое поведение людей» [5].

Всеобщая театрализация данной эпохи стала предметом осмысления для многих писателей и философов. Так, русские путешественники воспринимали как сценическое представление культуру и дворцовый этикет наполеоновской Франции. В свою очередь французы, посетившие Рос-

сию в первой половине XIX в., поражаются театральности русской жизни, отмечая разные аспекты ее проявления. Одной из самых известных и, по словам А. И. Герцена, самых занимательных и умных книг, написанных иностранцем о России периода правления Николая I, стало повествование французского путешественника и литератора Астольфа де Кюстина о своем пребывании в «стране контрастов» в 1839 г. Эта книга вызвала и до сих пор вызывает неоднозначную реакцию, но нет сомнений в том, что она является культурным фактом и бесценным документом эпохи. Цепкий взгляд образованного иностранца, впервые прибывшего в нашу страну, фиксировал достоинства и недостатки российской действительности. Комментарии Кюстина, рассматриваемые с точки зрения имагологии, отличаются аксиологичностью рецепции и репрезентации. В его путевых заметках мир другого народа предстает не просто как *чужой*, но как *иной*. Многие суждения Кюстина стали устойчивыми стереотипами, превратились в долгоживущие общественно-исторические мифы, характеризующие как отдельные стороны, черты и свойства русских, так и в целом их сущность, их идентичность на фоне собственных представлений о норме и ценностях.

Именно к таким понятиям относится театральность, о которой французский путешественник говорит постоянно, отмечая различные формы ее проявления в российской действительности.

Чтобы полнее охарактеризовать эти формы, уместно применить своеобразную классификацию Хэйзинги, который различал *игру благородную* как вечный элемент культуры и *игру притворную*, когда игровые и театральные формы более или менее сознательно используются для сокрытия намерений общественного и политического характера [6].

Кюстин не скрывает своего восхищения, когда описывает придворные праздники и приемы. Россия воспринимается им как «страна чудес», когда речь идет о торжественных раутах, поражающих воображение богатством драгоценностей и нарядов, разнообразием и роскошью мундиров. Свадьба великой княжны Марии Николаевны с герцогом Лейхтенбергским напоминает ему фантастические описания из «Тысячи и одной ночи». Праздничный прием во дворце русского императора он называет одним из самых великолепных зрелищ, которые ему доводилось видеть на своем веку: «Это была феерия... Послы всей Европы были приглашены на празднество, чтобы воочию убедиться в исключительном могуществе правительств» [7]. В восторженных тонах представлен в книге Кюстина и праздник в Петергофе, посвященный дню тезоименитства императрицы.

Однако формы «благородной» театральности не могли скрыть от проницательного француза «игру притворную», проявления которой он замечал повсюду – в официальной жизни и повседневном быту, в дворянской среде и среди простого народа. «Русский двор напоминает театр, в котором актеры заняты исключительно генеральными репетициями. Никто не знает хорошо своей роли, и день спектакля никогда не наступает, потому что директор театра недоволен игрой своих артистов. Актеры и директор бесплодно проводят всю свою жизнь, подготавливая, исправляя и совершенствуя бесконечную общественную комедию, носящую заглавие «Цивилизация севера» [8].

В другом месте Кюстин объясняет, как на самом деле «составляется» народная толпа, которая создает фон на официальных торжествах и являет собой тот народ, который русские монархи ставят в пример другим нациям. Вельможы выбирают в своих поместьях лучших крестьян, которые, смешавшись с придворной челядью и наиболее благонадежными купцами, «изображают народ, не существующий за стеной дворца». Поэтому следует вполне закономерный вывод: «Российская империя – это огромный театральный зал, в котором из всех лож следят лишь за тем, что происходит за кулисами» [9].

Кюстин считает, что моделью всеобщей театральности русской жизни является прежде всего поведение императора и его окружения. Николай I «вечно позирует и потому никогда не бывает естественен, даже тогда, когда кажется искренним... Император всегда в своей роли, которую он исполняет как большой актер. Масок у него много, но нет живого лица, и, когда под ним ищешь человека, всегда находишь только императора» [10].

Исследователи, пытаясь ответить на вопрос, чем бывает вызвана театрализация жизни, прежде всего называют социальные причины. Так, Н. Н. Евреинов полагает, что смысл театральности заключается в неприятии реальности и возможности создать иную реальность, а также продемонстрировать свое второе «я» [11]. Н. А. Хренов видит причину в области социальной психологии: в определенные исторические периоды возникает потребность в перевоплощении всего общества, которое предполагает неприятие существующего порядка [12].

Если опираться на учения психологов (Д. Мид, К. Юнг и др.), то в самых общих чертах можно сделать вывод о том, что сущность личности зависит и от ее индивидуальной неповторимости, и от ценностных ориентаций общества в целом и той социальной группы, в которую она включена. Гармония этих начал возможна лишь в благополучных и стабильных обществах. В ином слу-

чае общество стирает личностное своеобразие человека и, чтобы защитить свою сущность, личность вынуждена пользоваться маской, быть актером. Исходя из этого можно сказать, что театральность поведения русских людей, о которой постоянно говорит Кюстин в своей книге, – это не столько форма жизни, сколько форма выживания.

Примечательно, что в самом начале повествования французский путешественник передает свой разговор с князем К. (П. Б. Козловским, одним из умнейших людей эпохи, долго жившим за границей). Собеседник, отмечая «гибкую» натуру своих соотечественников, так комментирует это обстоятельство: «Со времени монгольского нашествия славяне, бывшие прежде самым свободным народом в мире, сделали рабами сперва своих победителей, а затем своих князей... Правительство в России живет только ложью, ибо и тиран, и раб страшатся правды» [13]. Другими словами, к театральности прибегают, чтобы скрыть истинное положение вещей. Не случайно Кюстин вспоминает знаменитые «потемкинские деревни», состоявшие из бутафорских фасадов крепких крестьянских изб, и говорит о неистребимости этой традиции: «каждый старается замаскировать перед глазами властелина плохое и выставить напоказ хорошее». В этом проявляется «беззастенчивая лезть», «заговор против истины». В этом смысле крестьянин из окрестностей Парижа во много раз свободнее, чем самый знатный вельможа в России.

Кюстин неоднократно заявляет, что жители России в своем развитии отстали от Западной Европы на несколько столетий. Но не этот факт вызывает в нем осуждение, а то, что русские тщатся казаться «теми же, что и мы», что они поглощены «желанием по-обезьяньи подражать другим нациям, осмеивая в то же время, как обезьяны, тех, кому они подражают» [14]. В Петербурге, по словам француза, все выглядит богато, пышно, однако по этой видимости нельзя судить о действительной жизни, иначе «можно впасть в жестокое заблуждение»: «первым результатом цивилизации является то, что она облегчает материальные условия жизни, здесь же они чрезвычайно тяжелы». Все стремятся скрыть от иностранцев неприглядные стороны жизни: «У русских есть лишь названия всего, но ничего нет в действительности. Россия – страна фасадов. Прочтите этикетки – у них есть цивилизация, общество, литература, театр, искусство, науки, а на самом деле у них нет даже врачей» [15].

Кюстин находит еще одну причину театрализации: русские люди «по натуре склонны к хвастовству», «страсть блистать обуревают русских», «русские не столько хотят стать действительно цивилизованными, сколько стараются казаться

такowymi». По мнению Кюстина, «чтобы народ мог достигнуть всего, на что он способен, он должен не копировать иностранцев, но развивать свой национальный, одному ему присущий дух».

Преобладание критических, порой весьма резких оценок российской действительности в путевых заметках французского литератора можно объяснить тем, что он, воспринимая театральность прежде всего как культурный канон, видел повсюду замещение «игры благородной» «игрой притворной», то есть своего рода симулякр культуры. Однако многие комментарии свидетельствуют о том, что театральность оценивалась им и как характеристика национальной психологии: «Русские – первые актеры в мире. Их искусство тем выше, что они не нуждаются в сценических подмостках» [16].

О склонности к игре как черте национально-менталитета писал А. Вебер, а Г. Флоровский отмечал максимальную проявленность в русском человеке игровой стихии: «Есть что-то артистическое в русской душе, слишком много игры» [17].

По мысли Н. А. Хренова, «оппозиция “игровое-серьезное” оказывается и выражением отношений между Россией и Западом. Запад здесь ассоциируется с серьезным, а Россия – с игровым началом» [18]. Эти выводы исследователей созвучны наблюдениям Кюстина, воспринимавшего театральность как один из феноменов российской действительности первой половины XIX в.

О театральности русской жизни писал также Александр Дюма в романе «Учитель фехтования». В основу произведения легли путевые записки молодого француза, посетившего Россию в конце царствования Александра I и начале правления Николая I. Как и Кюстин, Дюма отмечает «сценическую декоративность» Петербурга: при ближайшем рассмотрении «дивная панорама» северной столицы, состоящая из восхитительных дворцов и садов, стала восприниматься героем как «оперная декорация» [19]. Признаки театрализации замечены им в поведении правителей и придворных, в организации музыкальных праздников на Неве и новогодних торжеств в Зимнем дворце, во время грандиозной охоты на медведей и на народных гуляниях. Даже казнь декабристов воспринимается как некое театрализованное действие, происходящее по определенной программе. Однако ярче всего в романе представлена игровая стихия частной жизни русского дворянства. «Русский дворянин избегал деятельности и культивировал праздность. Это была культура обильных угощений и пиров, свидетельствующая о безграничном расточительстве... В основе гостеприимства оказывается соперничество

в его наиболее архаических формах. А как известно, соперничество и состязательность – наиболее репрезентативные признаки игры» [20]. Сцена обеда в загородном имении графа Нарышкина служит примером роскоши русских вельмож: «Была середина декабря, и, когда я вошел в столовую, меня больше всего поразило великолепное вишневое дерево, которое стояло посреди стола... Вокруг этого дерева лежали горы апельсинов, ананасов, винограда – такой десерт трудно было бы найти в Париже даже в сентябре... Что касается еды, то тут было решительно все...» [21]

Театральность проявляется в романе А. Дюма прежде всего как форма поведения и социально-психологическая характеристика дворянства.

Таким образом, жизнь в России предстала перед французскими писателями организованной по законам театрального пространства. И Кюстин и Дюма запечатлели феномен театрализации эпохи в целом и театральность как важнейшую черту русской ментальности.

Примечания

1. Пави П. Словарь театра. М., 1991. С. 365.
2. Литвиненко Н. А. К изучению специфики театральности в романе Бернардена де Сен-Пьера «Поль и Виржини» // XVIII век: Театр и кулисы: сб. науч. трудов / под ред. Н. Т. Пахсарьян. М., 2006. С. 197.
3. Хализев В. Е. Драма как род литературы. М., 1986. С. 64.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1968. С. 779.
5. Лотман Ю. М. Театр и театральность в строе культуры нач. XIX века // Избр. статьи: в 3 т. Т. 1. Таллин, 1992. С. 272.
6. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб., 2007. С. 275.
7. Кюстин А. Николаевская Россия. М., 2008. С. 121–122.
8. Там же. С. 118.
9. Там же. С. 90.
10. Там же. С. 116–117.
11. Евреинов Н. Н. Театр для себя. Пг., 1915. С. 123.
12. Хренов Н. А. Игровые проявления личности в переходные эпохи истории культуры // Общественные науки и современность. 2001. № 2. С. 169.
13. Кюстин А. С. Указ. соч. С. 48.
14. Там же. С. 96.
15. Там же. С. 99.
16. Там же. С. 278–279.
17. Цит. по: Хренов Н. А. Указ. соч. С. 172.
18. Там же. С. 173.
19. Дюма А. Учитель фехтования. М., 2007. С. 206.
20. Хренов Н. А. Указ. соч. С. 167.
21. Дюма А. Указ. соч. С. 271.

УДК 811.161.1”373

И. А. Игнатов

ЛИЧНОСТЬ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА

В статье дается характеристика исследований, посвященных истории слова *личность* в русском языке. Автором прослеживаются изменения в семантике данного слова за период с XVIII по XIX в.

In the article is presented to the characteristic of the researches devoted to the history of the word “the person” in Russian. The author traces the changes in semantics of the word “personality” from the XVIII-th to the XIX-th centuries.

Ключевые слова: семантика, история слова, лексико-семантические варианты.

Keywords: semantics, history of word, lexical-semantic variants.

Изучение личности – это междисциплинарная проблема. Личность изучается в психологии, антропологии, социологии, лингвистике и других науках [1].

Цель настоящей статьи – проследить процесс формирования современных значений слова *личность* с опорой на лингвистические источники.

Русское языкознание не обошло вниманием историю слова *личность*. Широко известна работа В. В. Виноградова, посвященная истории данного слова в русском языке до середины XIX в. [2] Достаточно хорошо разработан исторический аспект изучения лексемы *личность* в работах Ю. С. Сорокина [3], В. В. Колесова [4], Ю. С. Степанова [5].

В работах, так или иначе связанных с характеристикой личности, не находит отражения целостный взгляд на эту проблему: сопоставление и анализ содержания этого понятия является крайне сложной задачей вследствие разнородности точек зрения, сталкивающихся между собой, недостаточности знаний об истории формирования данного понятия и об особенностях функционирования слова *личность* в современном русском языке.

Для воспроизведения всей цепи смысловых изменений значения слова *личность* необходимо рассмотреть конкретные условия его употребления в различные периоды его речевой жизни, учесть изменение границ сочетаемости слова [6].

Формирование семантики слова *личность* произошло, по мнению В. В. Виноградова, не ранее второй половины XVII в. Слово было образовано от имени прилагательного *личный* как отвлеченное существительное на *-ость* и обозначало: «принадлежащий, свойственный какому-нибудь

лицу» [7]. С этим согласны В. В. Колесов [8] и Ю. С. Степанов [9].

Однако некоторые исследователи считают предположение о периоде образования существительного *личность* спорным. Ю. С. Сорокин полагает, что материалов, подтверждающих свою точку зрения, В. В. Виноградов не приводит [10]. В. В. Колесов замечает, что гипотеза об образовании существительного *личность* от прилагательного *личный* также вызывает вопросы [11]. Тем не менее все исследователи сходятся во мнении, что существительное *личность* восходит к церковнославянскому *ликъ* в значении *лицо, образ* (которому в древнерусском языке соответствовало слово *лице*).

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» приводятся 14 значений для слова *лицо*.

Ср.: **Лицо (лице)** – 1. Лицо. *Буди ти въ скърбѣ твою приближиште цркъы... въшьдѣ припади къ вышнюму лиц(ь)мъ (си) землю покр(ы)и*. Изб. Св. 1076 г., 172;

2. Щека. *Аще ты кто ударить по лицу, обрати ему другое*. Прол. XV в. сент. 19*;

3. Отдельный человек, личность. *Не мози ся лица устыдѣвъ лъжи послухъ быти*. Изб. Св. 1076 г., 211;

4. Лицевая, передняя, верхняя, внешняя часть предмета; перед. *Лице храму зрѣаше на вѣстокъ, и исхождаше вода от угла деснаго, от юга трѣбнику*. (Иезек. XLVII, 1) Библ. Генн. 1499 г.;

5. Внешний вид, наружность, облик. *Не имѣше лица, ни лѣпоты, нѣ лице его бечствно и охудѣло (εἶδος, sresiet)*. Сл. Испол. об антихр., 6. XII в.;

6. Способ, вид, образ (действия). *Велика бо радость есть тѣмъ, иже всею душою и всеми лица уповающими на бога, и на семъ вѣщѣ и на будущемъ бываетъ*. (Ж. Андр. Юрод.) ВМЧ, Окт. 1–3, 97. XVI в. ~ XII в.;

7. Маска, личина. *Не повелѣвают мужем обличитис<я> в женскыи ризы... ни лицъ ж<е> косматыхъ възлагати на ся*. Корм. Балаш., 145об. XVI в.;

8. Цвет, краска. *Масть, рекше лице (тоу хрѣматос, colorem)*. Ио екз.*;

9. Множественное число. Изображения, рисунки. *Евангилье все в лицах, полное*. Посольство Толочанова, 77. 1651 г.;

10. Поличное. *Тако же и въ всѣхъ тяжахъ, и въ табѣ и въ поклепѣ, оже не будетъ лица, тѣ тогда дати ему железо из нѣволѣ до полугривны золота*. Правда Рус. (пр.), 124. 1282 г. ~ XII в.;

11. Лицо (грам. термин). *Лица же въ рѣчахъ суть се*. (Грам.) Калайд. Ио. екз., 171. 1539 г.;

12. Чаше множественное число. В древнерусской певческой нотации – общее название условных сжатых записей знаков (знамен), мелодическое содержание которых раскрывалось

обычно с помощью других знаков. *В лицах же мѣра и согласие и розводы различни суть*. Азбука знам., 17. 1668 г.;

13. *С определением*. Поверхность чего-либо. *Узрѣ яскъ плавающѣ на лицѣ воды и взя и отвори и видѣ дѣтя плачущесея*. (Исх. Моисеев) II. Отреч. I, 235. XV–XVI в.;

14. *Безличное в значении сказуемого*. К лицу, пристойно подобает. *Лутче бѣ всево, чтобѣ ваша милость, не мешькофѣ, былѣ суды, да и лицо тебѣ прежде гостей суды быти и управѣливать*. Петр, I. 344. 1700 г. [12]

Все значения слова *лицо* имеют в своем составе одну общую сему «что-либо внешнее по отношению к человеку или предмету» и «сводимы... к понятию... об их наружности, которая предстоит нашему взору и позволяет нам опознавать их в качестве определённых сущностей. <...> Поэтому лицо человека – это то, что он показывает миру, представляет ему. Именно по лицу мы узнаем человека, в лице отражается его характер, настроение, намерения, его отличие от других людей» [13].

Как отмечает В. В. Колесов, на развитие многозначности слова *лицо* повлияло греческое слово *πρόσωπον*, которому соответствовало в переводах литературных текстов: *лицо, облик; морда* (животного); *маска, личина; лицо, личность; поверхность* (чего-либо); *фронт, лицевая сторона* и др. [14]

Этимология слова *ликъ* является спорной. В. В. Колесов и Н. М. Шанский считают, что исходным для существительного *ликъ* является глагол *лити* (лить). «**Лик** – то, что отлито в форме, изображение, представление о сущности в явленном виде» [15]. Соответственно, *лицо, личина* – то, что отлито в иной, другой форме. Ср.: «**Лик**. Общеслав. суф. Производное (суф. -к-) от лити «лить, формовать литьем». Исходно – «форма, образ» > «вид», затем «лицо», ср. польск. *twarz* – от *tworiti* «делать». См. лить, облик, слить» [16]. При этом остаётся неясным, в какие семантические отношения вступают слова *лить* – *лик* – *личность*. В. В. Колесов отмечает лишь, что «усложнение представлений о человеке в развивающейся общественной среде вызвало всё новые формы слова, образованные от старинного корня *-Лик-*. “Лик” понимается как идеальный прообраз. Реальный облик его – это уже не лик, а лицо (“важное лицо”, “знакомое лицо”), но если вдруг по какой-то причине примет лицо несвойственное ему обличье, тогда возникает уже личина, т. е. “фальшивый образ лица” и искажённый лик, разрушающий внешнее обличье и внутренний облик – кого?.. конечно же, личности» [17].

Ср.: «Понятие о личности составлялось из множества... конкретных образов и представле-

ний: о лике, о лице, о личине, об облике и обличии... и из связанных с ними напрямую образа, прообраза, даже образины...» [18].

П. Я. Черных предполагает, что *ликъ* не связан с корнем *ли-* и восходит к общеиндоевропейскому **leik-*. «Происхождение неясно. Скорее всего, от и.-е. базы **leik-* “изгибать”, “гнуть”, “изгиб”, “изогнутая линия” (Роконгу, I, 309, 669). Ср. латин. прил. *obliquus* – “направленный в сторону”, “боковой”, “изогнутый”; ср. *imago obliqua* – “профиль”. Некоторые языковеды и авторы этимологических словарей (Vasmer, REW, II, 1955, 41; Machek, ES, 267) сопоставляют о.-с. **likъ*, **lice* с др.-прус. *laugnan* (< **laik-nan*) – “щека” и др.-ирл. (недостовверным) *lecco* – “щека”, новоирл. *leasa* – тж. Но слова эти в этимологическом отношении не более ясны» [19].

Н. Н. Вольский согласен с этой гипотезой и, основываясь на ней, выдвигает гипотезу, что корни *лик-* (лик-/лич-/лиц), *лут-* (лут-/лит-) и *люб-* объединяет не только семантическое сходство, но и фонетическая близость. В результате он делает вывод о том, что *личина*, это не «то, что имеет отношение к лицу... Сначала появилось слово *лико/лицо* (или какое-то близкое по звучанию слово), которое обозначало маску – вполне конкретный предмет, игравший большую роль в жизни наших предков... Затем от этого конкретного значения... развитие значения шло в направлении: “маска, личина” > “внешний вид, образ, облик” > “лицо человека” > “отдельный человек”» [20]. Однако эта гипотеза кажется сомнительной, поскольку каких-либо убедительных доказательств Н. Н. Вольский не приводит. Ср.: «Это [лико] настолько архаичная форма, что возникает сомнение в том, что она имела значение “лицо”. В форме *лико* совместно присутствуют все со-значения, впоследствии выделившиеся в качестве самостоятельных словесных форм» [21].

Вместе с тем слово *личность*, как справедливо отмечают исследователи, не могло появиться ранее XVII в. – отсутствовал его денотат. В. В. Виноградов пишет: «В древнерусском языке до XVII в. не было потребности в слове, которое соответствовало бы, хотя отдаленно, современным представлениям и понятиям о личности, индивидуальности, особи. В системе древнерусского мировоззрения признаки отдельного человека определялись его отношением к богу, общине или миру, к разным слоям общества, к власти, государству и родине, родной земле с иных точек зрения и выражались в других терминах и понятиях» [22].

В. В. Колесов отмечает: «Понятие о личности – достижение Нового времени. Это своего рода плод длительной эволюции нравственных устремлений человечества в поисках идеала...

Идея личности вызревает в общественной среде. Целое осознаёт свои части» [23]. В. В. Колесов, однако, делает попытку провести смысловую нить от синкрета *лицо* к личности через их семантические отношения: «поскольку о личности речь не идёт ни в родовом, ни в средневековом обществе, в древнем роде бытует представление о “коллективной индивидуальности”, которая идеально воплощала мысль о личности как части общего» [24]. В. В. Колесов, ссылаясь на Стеблина-Каменского, пишет, что «человек раскрывается... не в прямых характеристиках, а через его отношение к другим людям. <...> В древнерусских текстах представление о личности как выделяющейся из массы о-соб-и передавалось с помощью разных слов (человѣкъ, душа, лице, существо и пр.) но ни одно из них не имело этического оттенка смысла» [25].

В. В. Колесов делает предположительный вывод о том, что одно из значений древнерусского слова *лицо* (*лице*) – «отдельный человек, личность» – могло непосредственно или опосредованно, через позднейшие наслоения значений перекрещиваться со значением слова *личность* и сказаться на дальнейшем его употреблении. Ср.: «При описании человека “лицо” – не обязательно только лицо; это – весь внешний вид, представляющий в общей картине данную личность» [26]. И ср.: «Вообще же слово *лицо* до XVII – начала XVIII в. не обозначало человека вообще, индивидуума, персонаж, так же как и не выражало до XIX в. значения: “индивидуальный облик, отличительные черты, совокупность индивидуальных признаков” (*иметь, приобрести свое лицо*)» [27].

В. В. Колесов замечает также, что «...о-соба... точная калька с латинского сочетания *per se*, известная и в такой передаче – персона. Это точное соответствие слову *лице*, а значение, которым наделяется *личность*, связано с признаком самостоятельности, самодостаточности существования» [28]. Об этом упоминает и Н. Н. Вольский: «...уже в классическую эпоху *persona* означает также “лицо, особа, человек, личность”... Но параллельно с прямым заимствованием слово *персона* породило в русском языке и слово *личность*, поскольку его, в определённом смысле, можно считать калькой латинского слова» [29].

История развития слова *личность* с XVIII и до сер. XIX в., достаточно полно изложенная в работах В. В. Виноградова и Ю. С. Сорокина, не вызывает сколько-нибудь значительных вопросов и не требует существенных дополнений и пояснений.

В XVIII в. начинается эволюция слова *личность*. Значения этого слова в период его формирования, по мнению Ю. С. Сорокина, ещё зависимы от того прилагательного, от которого

было образовано слово. И вместе с тем, по наблюдениям В. В. Виноградова, в семантическое поле слова *личность* в XVIII в. включаются значения, пришедшие из правовой, философской и литературной сфер. В. В. Виноградов приводит следующие значения:

- личные свойства кого-нибудь, особенность, свойственная какому-нибудь лицу, существу;
- привязанность, пристрастие, любовь к себе, самость, эгоизм;
- отношение к физическому или социальному лицу;
- личное пристрастие к кому-нибудь;
- оскорбительный намек на какое-нибудь лицо [30].

Исследуя семантику слова *личность*, Ю. С. Сорокин отмечает, что значения «личное пристрастие к кому-нибудь» и «оскорбительный намек на какое-нибудь лицо» становятся весьма распространёнными, выступают на первый план [31].

В конце XVIII и 1-й четверти XIX в. слово *личность* сохраняет данный путь развития. Однако частым становится также употребление этого слова в отрицательном значении. В то же время происходит процесс появления новых значений слова *личность*, объединяющих его с такими лексическими единицами, как *индивидуальность*, *индивидуум*, *персона*, *человек*, заимствованными из французского и немецкого языков. Очерчиваются, таким образом, смысловые границы употребления слова *личность* и складывается то обобщенное терминологически-определённое значение, которое является основным и сегодня.

В. В. Виноградов и Ю. С. Сорокин выделяют следующие значения слова *личность*, характерные для этого периода:

- отношение одного лица к другому. *Никакая личность не должна быть терпима в службе*;
- колкий отзыв на чей-либо счет, оскорбление. *Не должно употреблять личности* [32];
- пристрастное отношение лица к чему или к кому-либо, а затем и прямое оскорбление лица [33];
- индивидуальные, личные свойства кого-нибудь, личное достоинство, самобытность, обнаружение личных качеств и ощущений, чувств, личная сущность (ср. в языке Карамзина, в русских переводах сочинений Жан-Жака Руссо и т. д.) [34];
- гражданские права всякого отдельного человека, личное достоинство особи [35].

Русский романтизм и идеалистическая философия, обращённые к идее *личности*, как отмечает В. В. Виноградов, способствуют включению в понятие *личности* новых признаков. Ср.: «Прежде всего личность соотносительна с пред-

ставлением об обществе, народе. Тут – поле действия своеобразной философской антиномии *личностного, индивидуального, неделимого и общего, общного...* С другой стороны, понятие личности связано с представлением о внутреннем единстве, неделимости и цельности отдельного существа, о его индивидуальной неповторимости» [36]. Личность «сближается по значению со словами индивидуальность, особенность» [37].

Ю. С. Сорокин указывает на то, что в период XVIII – 1-й четверти XIX в. слово *личность* в русском языке приобретает следующие дополнительные значения:

- 1) лицо как носитель внутренне присущих ему свойств, как сознающая себя особь становится в один ряд со словами «индивидуальность», «индивидуум»;
- 2) совокупность особых качеств и свойств индивида, особи, лица [38].

Характеризуя употребление слова *личность* в середине XIX в., Ю. С. Сорокин пишет, что «слово *личность* все более... тяготеет к новому абсолютному употреблению. Значение слова *личность* ориентировано на выражении человеческой особи, с присущим ей самосознанием и всеми характерными ее особенностями. Уже в 40-е гг. мы можем наблюдать случаи такого абсолютного употребления, где личность выступает как синоним индивида, лица. Причем к этим же годам относится и известная детерминализация слова. Оно начинает прилагаться не только к лицу, сознающему себя, стоящему на известной ступени своего духовного развития, но и вообще ко всякому отдельному человеку как особи» [39].

В. В. Виноградов отмечает, что «в русском литературном языке 40–50-х гг. XIX в. особенно рельефно выступают три оттенка в употреблении слова *личность*:

- 1) человеческая индивидуальность с ее внутренней стороны, индивидуальное или собирательное “я” в качестве носителя отличительных, неповторимо сочетающихся духовных свойств и качеств;
- 2) человек как социальная единица, как субъект гражданских прав и обязанностей – в его отношении к обществу;
- 3) отдельное, обособленное существо, определяемое по внешним, индивидуальным приметам» [40].

Ю. С. Сорокин замечает, что начиная с 50-х гг. XIX в. к слову *личность* добавляются ещё три значения:

- 1) всякий отдельный человек, как тип, характер;
- 2) человек с точки зрения его характера, поведения, общественного положения;

3) в небрежном употреблении слово *личность* стало синонимом слов *человек, персонаж, тип, субъект* [41].

В 60-е гг. XIX в., как пишет В. В. Виноградов, слово *личность*, во-первых, наполняется новым социальным, прогрессивно-демократическим содержанием (ср. «развитая личность», «мыслящая личность», «светлая личность» и т. п.); во-вторых, в обиходной разговорной речи оно расширяет свое значение до общего, неопределенно-местоименного указания на единичного человека как на тип, характер (разговорные синонимы: персонаж, тип, субъект); и, в-третьих, в широком употреблении в 60–70-е гг. это значение начинает все более загромождаться новым значением слова *личность* («лицо, человек»), происходит детерминологизация [42]. Обобщим материалы указанных выше значений слова *личность* в таблице.

Таким образом, к началу XX в. слово *личность* имело семантическую структуру, которая сохраняется в языке наших дней [43].

Исследования В. В. Виноградова ограничиваются изучением употребления и функционирования слова *личность* до середины XIX в., Ю. С. Сорокин отслеживает бытование слова до конца

XIX столетия. Отдельные наблюдения, касающиеся особенностей употребления слова *личность* в XIX – начале XX в., содержатся также в работах Л. В. Овсянниковой [44] (уточняется область употребления слова *личность* в языке антропологической философии славянофильства), В. В. Колесова [45] (отмечаются значения слова в произведениях философской мысли конца XIX – начала XX в.), Н. Плотникова [46] (рассматривается философская и общественно-политическая литература, в которой отражён интересующий нас лексический материал с конца XIX до конца XX в.).

В ряду лингвистических работ, посвященных слову *личность* в русском языке, явно недостает тех, которые отражали бы современное словоупотребление данной лексической единицы. Сегодня часто пишут о том, что понятие «личность» неактуально для современной действительности. Ср.: «В русском языковом сознании представление о личности... является слабовыраженным» [47]. Однако, по нашим наблюдениям, языковой материал противоречит этому. обстоятельный и подробный анализ слова *личность* в современном русском языке является насущной и актуальной лингвистической задачей.

Развитие семантики слова *личность* в русском языке XVIII–XIX вв.
(по материалам работ В. В. Виноградова и Ю. С. Сорокина)

Значения слова <i>личность</i>	Временной период			
	XVIII в. (до второй половины)	Конец XVIII – 1-я четв. XIX в.	40–50-е гг. XIX в.	60-е гг. XIX в.
Как отвлеченное существительное к прилагательному <i>личный</i> : личные свойства кого-нибудь, особенность, свойственная какому-нибудь лицу, существу	+	+		
Отношение к физическому или социальному лицу	+	+		
Личное пристрастие к кому-нибудь	+	+		
Оскорбительный намек на какое-нибудь лицо	+	+	+	+
Индивидуальные, личные свойства кого-нибудь, личное достоинство, самобытность, обнаружение личных качеств и ощущений, чувств, личная сущность		+		
Гражданские права всякого отдельного человека, личное достоинство особи		+		
Человеческая индивидуальность с ее внутренней стороны, индивидуальное или собирательное «я» в качестве носителя отличительных, неповторимо сочетающихся духовных свойств и качеств			+	
Человек как социальная единица, как субъект гражданских прав и обязанностей – в его отношении к обществу		+	+	+
Отдельное, обособленное существо, определяемое по внешним, индивидуальным приметам			+	
Человек с точки зрения его характера, поведения, общественного положения			+	+
В небрежном употреблении – синоним слов <i>человек, персонаж, тип, субъект</i>			+	+
Внутреннее значение индивида, осознание человеком себя				+
В качестве синонима к словам <i>лицо, физиономия</i>			+	+

Примечания

1. См., напр.: *Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность // Психология личности. Т. 2. Самара, 2002. С. 165–196; *Виготский Л. С.* Развитие личности и мировоззрения ребёнка // Психология личности. Т. 2. Самара, 2002. С. 160–164; *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по психологии. М., 1997. С. 239–266, 412–426, 440–441; *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Т. 2. Самара, 2002. С. 227–244; *Франк С. Л.* Свет во тьме. М., 1998; *Флоренский П. А.* Собр. соч.: в 3 т. Т. I. М., 2001; *Бердяев Н. А.* Личность и общность (коммунистичность) в русском сознании // Истина и открытие. СПб., 1996; *Мамардашвили М. К.* Философия и личность (Выступление на Методологическом семинаре сектора философских проблем психологии Института психологии РАН 3 марта 1977 г.) // Человек. 1994. № 5. С. 5–19; *Караулов Ю. Н.* Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной цепи // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. М., 2000. С. 191–206; *Сергиева Н. С.* «Человек» как единица ядра русского языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2007. № 6. С. 73–81; *Вольский Н. Н.* Лингвистическая антропология. Введение в науку о человеке: курс лекций. Новосибирск, 2004; и т. д.
2. *Виноградов В. В.* Из истории слова «личность» в русском языке до середины XIX в. // История слов. М., 1994.
3. *Сорокин Ю. С.* Развитие словарного состава русского литературного языка в 30–90-е годы XIX века. М.; Л., 1965.
4. Ср.: *Колесов В. В.* Мир человека в слове Древней Руси. Л., 1986; *Колесов В. В.* Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб., 2000; и др.
5. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. М., 2001.
6. *Батожок Н. И.* Слова с корнем -лик- в русском языке и их семантические связи и отношения (слова с семантическим признаком 'образ, вид') // XXX Герценовские чтения. Лингвистика. Л., 1977. С. 7–10.
7. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 272.
8. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 2. Добро и зло. СПб., 2001. С. 172.
9. *Степанов Ю. С.* Указ. соч. С. 714.
10. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 201.
11. *Колесов В. В.* Душа и личность. С. 168.
12. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8 (Крада – Лящина). М., 1981.
13. *Вольский Н. Н.* Указ. соч. С. 177–178.
14. *Колесов В. В.* Душа и личность. С. 165–166.
15. Там же. С. 164.
16. *Шанский Н. М., Боброва Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 3-е изд. М., 2000. С. 168.
17. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Жизнь происходит от слова. СПб., 1999. С. 170.
18. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Древняя Русь... С. 172.
19. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. I (А – Пантомима). М., 1994. С. 480.
20. *Вольский Н. Н.* Указ. соч. С. 188–189.
21. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Древняя Русь... С. 167.
22. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 271.
23. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Древняя Русь... С. 173.
24. Там же. С. 170–171.
25. Там же. С. 168, 170–171.
26. Там же. С. 166.
27. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 279.
28. *Колесов В. В.* Душа и личность // Колесов В. В. Древняя Русь... С. 169.
29. *Вольский Н. Н.* Указ. соч. С. 176.
30. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 272.
31. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 201.
32. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 285.
33. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 201.
34. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 272.
35. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 203.
36. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 292.
37. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 203.
38. Там же. С. 202–203.
39. Там же. С. 204.
40. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 273.
41. *Сорокин Ю. С.* Указ. соч. С. 204.
42. *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 302.
43. См., напр.: *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 274–275.
44. *Объянникова Л. В.* Концепция личности в философии И. В. Киреевского и А. С. Хомякова как исток проблематики русского персонализма. Режим доступа: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/scientificarticles/Ovsiannikova_LV/, свободный.
45. *Колесов В. В.* Мир человека в русской ментальности // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира: сб. ст. Вып. I / под ред. Б. В. Маркова, Ю. Н. Солонина, В. В. Парцвания. СПб., 2001. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/texts/kolesov/kolesov.html>, свободный.
46. *Плотников Н. С.* От «индивидуальности» к «идентичности» (история понятий персональности в русской культуре). Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/954/959>, свободный.
47. *Сергиева Н. С.* Пространство и время жизненного пути в русском языковом сознании. СПб., 2009. С. 197.

УДК 379.8

А. В. Костина

МАССОВАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛИЗАЦИИ

В научной и философской литературе критика массовой культуры – со времен работ Х. Ортеги-и-Гассета и, особенно, теоретиков Франкфуртской школы социальных исследований – стала общим местом. И несмотря на значительный пласт исследований, нацеленных на ее реабилитацию, восприятие массовой культуры – к слову, вполне заслуженное – остается негативно окрашенным. В данной статье дается попытка выявления особой функциональной значимости массовой культуры, возникшей в определенных исторических обстоятельствах именно потому, что выполняла в обществе значимую роль.

Since H. Ortega-i-Gasset's works and, especially, theorists of the Frankfurt school of social researches, in the scientific and philosophical literature of the critic of a mass culture became important. And despite a considerable layer of the researches aimed at its rehabilitation, perception of a mass culture remains negatively painted. In article attempt revealing of the special functional importance of the mass culture which has arisen in certain historical circumstances just because it is given carried out in a society a significant role.

Ключевые слова: массовая культура, стабилизирующая функция, традиционная культура, культурогенез.

Keywords: the mass culture, the stabilising function, traditional culture, genesis of culture.

Ориентация новоевропейской цивилизации на креативность, постоянное обновление приводят к тому, что с периода эпохи Ренессанса, а особенно эпохи Просвещения традиционная культура постепенно утрачивает свое значение, а к XX в. в значительной степени превращается в факт культурного наследия и музеефицируется. Значительную часть ее социальных функций, прежде всего стабилизирующих и коммуникационных, начинает выполнять массовая культура. Однако этот тип культуры, отражающий, в значительной степени, особенности постмодерного сознания, вбирает в себя смыслы предыдущих эпох в «снятом» виде, в виде аллюзий, и обращается с ними достаточно произвольно. Поэтому в рамках массовой культуры о традиции как об особом принципе отношения к ин-

формации, основанном на стремлении к ее воспроизводству, говорить достаточно проблематично. Другое дело, что массовая культура, в той же степени, что и культура традиционная, основана на тех глубинных представлениях, которые имеют архетипическую и мифологическую природу. И в этом смысле массовая культура восполняет тот пробел традиционности, который начал ощущаться еще в индустриальную эпоху, а к приходу информационной стал явным. Массовая культура, как и традиционная, начала функционировать как определенный стабилизационный механизм, как коммуникационная система, позволяющая осуществлять эффективную циркуляцию в обществе тех ценностей и смыслов, которые направлены на поддержание ее целостности.

Массовая культура, появление которой связано с особыми социокультурными обстоятельствами, приведшими на рубеже XIX–XX вв. в рамках западной цивилизации к формированию массы и массового сознания, является конкретным историческим явлением. И в силу этого обстоятельства говорить о случайности ее появления и об ее возможном исчезновении в ближайшей исторической перспективе представляется ошибочным, ибо массовая культура имманентна массовому потребительскому обществу, которое сегодня является реальностью. Качественная определенность массовой культуры постиндустриального общества задается теми изменениями, которые произошли в самой массе. Масса сегодня – это совокупность деперсонализированных индивидов, объединенных не участием в той или иной деятельности, а общностью потребляемой продукции – информации, развлечений, моды, имиджей, стереотипов, а также единством картины мира и системы ценностей. Это «контролируемая масса», а не «управляемая масса».

Субъектом массовой культуры выступает особая профессиональная группа, создающая ее артефакты в соответствии с законами социальной психологии и рыночных отношений, носителем же ее ценностей является человек массы – недифференцированный субъект с невыраженным личностным началом, особенностями которого являются не критичность восприятия и оценок, управляемость, духовная инфантильность. В постиндустриальном обществе – это, как правило, те субъекты исторической деятельности, кото-

рые отчуждены от структур управления экономикой нового типа и вынуждены соответствовать стратегиям подчинения и «включения во взаимодействие» (М. Кастельс). Между тем «массовый человек» может являться представителем всех социальных слоев – вне зависимости от положения в экономической, политической, интеллектуальной иерархии, и именно это обстоятельство позволяет рассматривать массовую культуру в качестве феномена, обладающего признаками всеобщности. Эта всеобщность имеет качественный, а отнюдь не количественный характер, так как атрибутивной характеристикой массовой культуры является не число носителей ее ценностей, а совершенно особые качества: исключительно высокая степень адаптивности, производство определенного типа сознания – пассивного и нетворческого, ориентация на вкусы и потребности «среднего человека», использование средств массовой коммуникации как главного канала распространения и потребления ее ценностей. Именно изменения в механизмах трансляции культурных ценностей, в механизмах социальной адаптации, социальной рекреации и социокультурной идентификации и привели к широкому распространению массовой культуры в современном обществе.

Вопрос о хронологических параметрах массовой культуры является достаточно принципиальным: ее понимание как извечного «побочного» продукта культуры [1], проходящего через всю историю человечества, в значительной степени элиминирует многие стержневые проблемы современности – такие, как проблему массы и массового сознания, массовой коммуникации и массового искусства, проблему потребления как коммуникационной стратегии, а также вопросы коммерциализации искусства и управления как культурными процессами, так и сознанием его потребителей.

Будучи следствием и неожиданным «побочным продуктом» гутенбергова изобретения, массовая культура, тем не менее, в основных своих качествах формируется к рубежу XIX–XX вв. – еще в течение двух веков книжная культура была, по преимуществу, культурой закрытой, ориентирующейся на специализированные интересы, и обслуживала, в основном, науку и религию. Картины не изменяют и появляющиеся в XV–XVII вв. иные способы тиражирования, среди которых выделяются своей достаточной степенью распространения гравюра, листовка, афиша, печатный летучий листок, становящийся излюбленным жанром политической и коммерческой рекламы. Однако, несмотря на появление в XVII в. первых эффективных способов тиражирования, многие виды и жанры печатной продукции – газеты, журналы, карманные книжки в мягком перепле-

те – массовой культурой, по существу, не являлись, что определялось многими обстоятельствами и, в том числе, достаточно ограниченной сферой распространения и воздействия на социальные процессы этой, пусть и тиражируемой, продукции.

И лишь в конце XIX столетия взрывают те условия, в контексте которых массовидные формы существования культуры оформляются собственно в феномен масскульты. Этими факторами были резкий рост народонаселения [2] и формирование феноменов массы и массового сознания, доминирование городской культуры, усиление процессов миграции и дезактуализация таких способов трансляции культуры, как традиция. Весьма существенными в данном контексте являются социальные процессы, связанные с демократизацией культуры, распылением тех социальных структур, принадлежность к которым определялась фактом рождения, и образованием новых, основанных на экономическом статусе. И в первую очередь, это промышленная и научно-техническая революции, обусловившие вышеназванные процессы, а также сопутствующие им существенные изменения в системе коммуникаций, связанные с изобретением телефона, телеграфа, радио и кинематографа.

Массовая культура онтологически и феноменологически связана с формированием такого специфического феномена, как масса, отличного от общностей, подобных народу и нации. Если народ выступает как коллективная личность и имеет единую для всех систему ценностей, жизненную стратегию и общие поведенческие стереотипы, то масса – это совокупность разобщенных и атомизированных субъектов, выступающих в качестве безличного коллектива, единицей которого является среднестатистическая личность [3]. Масса не имманентна человеческому существованию, ее исторические рамки локальны и определяются тенденциями индустриализации и урбанизации.

Несмотря на то, что и в постиндустриальном и в информационном обществе характерным является способ продвижения культурного продукта, нацеленный не на массу, а на индивидуального потребителя, а сама масса вследствие новых технологий производства физически разобщена, массовая культура остается актуальной культурной формой, выполняющей важные функции. Трансформация массы, ее атомизация, распыление, связанное с изменением форм социальной и трудовой активности, не приводит к автоматическому исчезновению массовой культуры. И в постиндустриальном, и в информационном обществе она продолжает существовать и функционирует даже более активно, чем это было возможно в индустриальную эпоху.

Социальными предпосылками распространения массовой культуры и в постиндустриальном, и в информационном обществе становятся проблемы адаптации, сложность иных, кроме предлагаемых массовой культурой, механизмов рекреации, нарушение традиционных механизмов идентификации. Это также усложнение, уплотнение информационного пространства, ускорившийся темп инновационных изменений в области технологии и изменение принципов систематизации информации, что в совокупности влияет на ритм деятельности в специализированной и обыденной областях, становящийся более напряженным. Наконец, причиной востребованности массовой культуры в современном обществе является то, что многие авторы обозначают как «культурную коррозию» – то есть, утрату системного характера «ценностных ориентаций, социальной адекватности и культурной компетентности» [4], что приводит к изменению природы массовой культуры, функционирующей как адаптационная система, как механизм социализации.

В обществе с высоким уровнем социальной стратификации и утраченными традиционными способами самоидентификации массовая культура выступает как универсальная форма адаптации человека к стремительно изменяющимся условиям его существования, реализуя свой гедонистический и рекреационный потенциал, выступая как механизм идентификации. Она закрепляет существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление, помогает установлению контакта человека с миром, подтверждает его присутствие в данной общности, нивелирует у него ощущение космического одиночества, выступая в качестве достижения не столько в области искусства и экономики, сколько в области социальной. Более того, именно через массовую культуру, ее символы и знаки массовый индивид получает возможность открыть часть себя, адекватно себя оценить и верно идентифицировать. Массовая культура, в отличие от высокой культуры, направленной на превращение богатства совокупной человеческой истории во внутреннее достояние личности и являющейся условием развития его сущностных характеристик, ориентирована на социализацию индивида, включение его в определенную среду и реализацию стратегий адаптации в их многообразных вариантах, связанных со степенью активности и с ориентацией на определенную деятельность личности или группы. Наиболее вероятной адаптацией личности в массовой культуре представляется в варианте пассивного подчинения социальным нормам, где личность полностью или частично нивелируется, а целью ее развития становится не выявление индивидуального, не развитие творческого по-

тенциала, а растворение личностного начала во всеобщем.

Подобное эффективное приспособление индивида к требованиям общества, приобретение необходимого набора социальных черт формирует у него ощущение психологической безопасности и комфорта, хотя само по себе наличие механизмов приспособительно-преобразовательной деятельности субъекта в среде не является качеством, присущим исключительно массовой культуре, а характеризует культуру в целом. Здесь, однако, эта ее черта выступает в единстве существования данного качества со способностью как к воспроизведению, так и с творчески порождающим характером бытия в мире. Но функционирующий в качестве основной составляющей культуры, адаптационный фактор приводит личность к конформизму, отказу от собственной целостности и индивидуальности, а содержанием ее становится обладание внешними атрибутами бытия. Предложенная Э. Фроммом альтернатива «иметь или быть» в массовой культуре разрешается выбором неподлинного существования и превращением личности из субъекта в объект бытия.

С другой стороны, взаимодействие личности со средой, с социумом и присущим ему миром культуры, пребывание в культуре и функционирование в ней является неперенным условием развития природного человека в активно действующего субъекта с сознанием, наполненным смыслом, значением и информацией о внешнем и внутреннем мире. Причем усвоение норм общества, интериоризация личности подчас вступают в противоречие с возможностью реализации ее индивидуального потенциала, если наличная культура условий для этого создать не может [5]. Высокая, или элитарная, культура, в противовес этому, ориентирована на сохранение человеческой индивидуальности, на выявление и развитие сущностных характеристик человека, готового к высокоосознанной творческой деятельности, как в сфере создания ценностей, норм, знаковых систем, так и в сфере освоения культурного наследия. Массовая культура выступает в качестве уникального по своей эффективности приспособительного, адаптационного механизма, компенсирующего субъекту городской, маргинальной культуры с нарушенными каналами коммуникации и межпоколенческой трансляции отсутствие традиции. Позволяя прожить различные психологические состояния, массовая культура формирует состояние адаптированности индивида к социальной реальности, реализуя, таким образом, одну из ведущих своих функций. Однако характер адаптированной личности принципиальным образом различается по составляющим социализации, по содержанию состояния адапти-

рованности и особенностям адаптационной стратегии. Имеется в виду современная социально адаптированная личность и формирующаяся информационно адаптированная. Первый из названных типов личности представляет результат пассивной социальной адаптации, основной составляющей которой является ограничение усвоением накопленного человечеством социального опыта во всем многообразии его форм и проявлений. Активная же социальная адаптация предполагает социально преобразующую деятельность человека и характеризует информационно адаптированную личность.

Если адаптированность первого типа личности выражается состоянием психологического комфорта, связанного с отсутствием конфликта, стресса, то состояние адаптированности личности следующего типа проявляется в успешной продуктивной деятельности (на индивидуальном или групповом уровне) и в наиболее полной реализации индивидуальных способностей. Достижение состояния адаптированности личности непосредственно связано с особенностями стратегии социальной адаптации, под которой понимаются осознанные или неосознанные, регулярные или случайные действия или деяния (в том числе бездействие), обеспечивающие состояние индивидуальной или групповой адаптированности.

Полярные разновидности социальной адаптации были выделены А. А. Налчаджяном: адаптация путем разрешения и устранения ситуации и адаптация с сохранением ситуации. Если в первом случае субъект выбирает по преимуществу активные стратегии, посредством которых необходимые параметры социальной среды целенаправленно приспособляются, преобразуются и приводятся в соответствие с индивидуальными потребностями, то во втором – социальная адаптация осуществляется путем пассивного приспособления к действительности и сопровождается изменением личности под влиянием внешних обстоятельств и значительными деформациями ее психической структуры [6].

Основным содержанием социальной идеологии массовой культуры является создание иллюзорной, мифологизированной, псевдореалистической картины мира. Особое отношение к миру, который не воспринимается объективно и служит только для осуществления желаний, приводит к формированию потребительского сознания, которое создает мир нереальных имиджей, иллюзий, оторванных от действительности. Одной из ее важнейших особенностей становится стремление к эскепизму – бегству от реальности в мир грез и вымысла, который вытесняет и компенсирует агрессию и негативизм физического и социального мира. Еще Гилберт Честертон заме-

тил в свое время, что «у всякого нормального человека бывает период, когда он предпочтет вымысел, фикцию – факту, ибо факт – это то, чем он обязан миру, в то время как фикция – это то, чем мир обязан ему» [7]. В этом смысле массовая культура является своеобразной сублимацией желаний, инстинктов, стремлений. Субъект в процессе общения с фактами массовой культуры получает совокупность переживаний, которые не только сопровождают, но и мотивируют его деятельность, побуждая к дальнейшему ее продолжению и углублению.

Массовая культура является сегодня, как и прежде, мощным идеологическим оружием и средством управления массовым сознанием. Однако механизмы этого управления существенно изменились. Еще полвека назад массовая культура формировала политическое мировоззрение через сведение политических идей к примитивным клише, когда реальные факты или получали стереотипную трактовку (а несамостоятельное сознание целиком, без осмысления принимало их) или выступали в таком контексте, когда смысл сообщения искажается и нивелируется (основным правилом здесь становится сентенция, высказанная еще в конце XIX в. Г. Лебоном: «...идеи не могут оказывать влияния на поведение человека, пока они не переведены на язык эмоций» [8]). В конце же XX в. в качестве ведущего стал выступать образный метод рефлексии, который характеризуется приоритетом визуального над словесным, подсознательного над сознательным и отказом от рационализма, дидактизма и осмысленности в культуре, от следования установленным формам. В рамках этой культуры приобретают огромное значение новые смысловые коннотации, заимствованные из повседневной жизни. Это свидетельствует об изменении манипулятивных механизмов массовой культуры, отказывающейся от прямолинейных технологий власти и замещающей их скрытыми, неявными, а «управление» – «соблазном» (Ж. Бодрийяр) или «машинами желания» (Ж. Делез, Ф. Гваттари).

Итак, массовая культура – это специфический способ освоения действительности и адаптации к ней, впервые проявляющийся в условиях индустриально развитого «массового общества», это явление, характеризующее специфику производства и распространения культурных ценностей в современном обществе. Ее отличительными особенностями являются такие, как ориентация на вкусы и потребности «среднего человека», исключительно высокая гибкость, способность трансформировать артефакты, созданные в рамках других культур, и превращать их в предметы массового потребления, коммерческий характер, использование клише при создании ее артефактов, а также связь со средствами массо-

вой коммуникации как главным каналом распространения и потребления ее ценностей. Основной функцией массовой культуры, обладающей собственными знаковыми кодами (наряду с адаптационной, коммуникативной, социализирующей, ценностно-ориентационной), является создание символической надстройки над константной реальностью, которая многими воспринимается как подлинная реальность или ее полноценный заменитель. Многие факторы развития современного общества, выступающие причинами психоэмоциональных перегрузок человека, – такие, как урбанизация, индустриализация, усложнение социальных функций личности, плотность информационной среды, высокий уровень социальной мобильности, – привели к развитию адаптивных и рекреационных механизмов массовой культуры, необходимых для поддержания равновесия социальной системы и ее сохранения. В условиях все возрастающей специализации знания и усложнения его знаковых кодов многие из областей высокой, элитарной культуры (художественной, научной, философской и т. п.) остаются недоступными для большинства людей, их основы в упрощенном варианте формулирует массовая культура, обладающая особой системой средств смысловой адаптации. Данная способность массовой культуры осуществлять связь между обыденным и специализированным знанием, возможно, стала на рубеже XIX–XX вв. одной из причин ее появления. Массовая культура, по существу, стала той знаковой системой, которая была равно доступна всем членам общества вне зависимости от социального статуса и степени включенности в профессиональную систему знания, и смогла осуществлять ту циркуляцию смыслов и значений, которая составляет основу общественного единства и стабильности.

Примечания

1. Трактовка массовой культуры как «создаваемой массами с начала социального расслоения социума» и постоянно сопровождающей человечество в его социокультурной жизни содержится и в недавно вышедшей книге, где представлен многоаспектный анализ данного феномена (Массовая культура: учеб. пособие / К. З. Аюбян, А. В. Захаров, С. Я. Кагарлицкая и др. М.: Альфа-М; Инфа-М, 2004. С. 6).

2. Х. Ортега-и-Гассет указывал, что масса как безликая стихийная сила формируется именно во время Новейшей истории, где «за все двенадцать веков своей истории, с шестого по девятнадцатый, европейское население ни разу не превысило ста восьмидесяти миллионов. А за время с 1800 по 1914 г. – за столетие с небольшим – достигло четырехсот шестидесяти» (Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 313).

3. Межуев В. М. Философия культуры. Эпоха классики. М., 2003. С. 39–41.

4. Флиер А. Я. Социокультурный прогноз на XXI век // Культурология для культурологов. М., 2000. С. 444.

5. Хотя данное несоответствие между социализацией и индивидуализацией личности наряду с иными противоречиями культуры (традиционностью и новаторством, обновлением, между нормативностью и свободой) является условием и источником ее развития.

6. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: (Формы, механизмы, стратегия). Ереван: Изд-во АН АРМ. ССР, 1988.

7. Цит. по: Вопросы литературы. 1981. № 9. С. 219.

8. Цит. по: Феофанов О. А. США: реклама и общество. М., 1974. С. 135.

УДК 008

Н. И. Поспелова

ВРЕМЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена актуальности и востребованности, проблемам и перспективам культурологической науки и образования в современной России.

The article is devoted to actuality and popularity of culturological science and education in Modern Russia.

Ключевые слова: культурология, культура, общество, науки о человеке, образование, воспитание, культурные практики, идентификация, личность.

Keywords: culturology, culture, society, human science, education, upbringing, cultural practices, identification, personality.

Понятие *времени*, выведенное в названии статьи, имеет несколько семантических источников. Во-первых, это текст Экклезиаста, где говорится об ограниченности жизненных циклов и самой жизни человека; где время, представляя собой линейно выстроенный конструкт, выступает заместителем всех смыслов человеческого существования, а значит, берет на себя символическую и метафорическую нагрузку. Во-вторых, используемая метафора [1] рифмуется с философским концептом «Дух Времени» и отсылает к отчетливо выраженному немецкому истоку, к гегелевскому *Zeitgeist* [2] (развертывающемуся в истории объективному духу), а также к гетевской неосвязаемой духовной характеристике, которая проявляется как совокупность определенных идей во всех единичных явлениях конкретной исторической эпохи. Все вместе взятое – это методологический ход, позволяющий выдвинуть гипотезу о востребованности культурных практик, артикулировать актуальность данного императива, всепроникаемость и ценность культурологии в отношении реально переживаемой действительности и в отношении современного состояния общества.

© Поспелова Н. И., 2010

I

Судьба культурологии вполне типична с точки зрения «первого шага» – вычленения предметообразующих категорий. Она напоминает становление и развитие смежных с ней гуманитарных областей знания, выделившихся из общефилософских теорий и учений (социология, антропология и др.). Если обратиться к известной классификации наук XIX в., автором которой считается Огюст Конт, то мы не найдем в ней культурологии. Рождение этой достаточно новой человековедческой науки приходится на вторую половину XX в. Обязано оно американскому антропологу Лесли Уайту, а конкретно – его работе “The Science of Culture: A Study of Man and Civilization” [3]. Л. Уайт выделил культурологию в качестве самостоятельной науки из довольно сложной комбинации наук, таких, например, как антропология, этнология, история, философия, социология, семиотика, психология, искусствоведение, филология и др. Отечественная наука и образование восприняли западный опыт с некоторым опозданием: в России культурология как наука сформировалась в постперестроечное время – в начале 1990-х, когда изменился идеологический контур в стране и когда – после бурных дискуссий в профессиональном сообществе – закрепился сам термин *культурология* (почти аналог принятому на Западе термину *culture studies*). В это время сложилось предметное поле нового междисциплинарного направления, и культурология вошла в перечень обязательных учебных дисциплин Государственного образовательного стандарта.

Сегодня культурология изучается во всех высших учебных заведениях страны. Необходимо обратить внимание на тот факт, что первыми потребностями в культурологическом образовании почувствовали и затем реализовали представители так называемой «философии науки» и естественнонаучной элиты. Первая кафедра культурологии была создана в МГТУ им. Н. Э. Баумана в 1990 г. Первое научное подразделение в системе Академии наук – в том же году в Институте научной информации по общественным наукам (ИНИОН). Благодаря усилиям и профессиональной воле философов, историков, филологов в 1998 г. культурология стала обязательной дисциплиной во всех вузах страны. ВАК включил культурологию в номенклатуру научных специальностей и, самое главное, сохранил ее в последней редакции Номенклатуры 2009 г. [4] О чем это говорит? Это говорит о далеко не периферийном характере молодой науки, ее особом месте в системе гуманитарного знания и важной социальной роли.

Российская культурология – на пороге своего 20-летия. За столь короткий срок она оформилась в академическое знание и образовала особое

институциональное пространство (это специализированные научные и образовательные учреждения, центры, сеть научных коммуникаций, организации некоммерческого партнерства и т. д.).

С чем связаны уже достаточно устойчивые позиции культурологии в системе наук о человеке и обществе? Ответ на этот вопрос лежит в плоскости интегративного свойства данной науки, а также особого – культурологического – мышления. Это, прежде всего, мышление творческое. Оно всегда выходит за рамки существующих в культуре и обществе стандартов, превосходит сложившиеся нормы мышления, преодолевает историческую ограниченность знаний, ценностей и идеалов» [5]. Благодаря своей «ненормативности» творчество привносит в культуру новые идеи, рождая новые стандарты и одновременно от них «убегая», оставляя обществу богатый интеллектуальный потенциал. Как, в чем и при каких обстоятельствах проявляются созидательные силы человека – вопрос, остающийся злободневным не только для творческих сфер деятельности человека, но и для всей гуманитарной науки. Он одинаково значим для экономики, политики, культуры.

Сегодня, когда традиционное знание (при всех его достижениях) нуждается в серьезном пересмотре и, возможно, постепенно вытесняется новым прочтением человека как личности творческой, созидательной, гибкой, культурологическое мышление целесообразно рассматривать как инструмент диагностики сложных современных задач, где задействованы процедуры проектирования, генерации идей, а по сути – производства новых знаний (имеются в виду как гуманитарные сферы, так и высокотехнологичные, инновационные, «работающие» в традиционных «материальных» отраслях экономики).

Если гуманитарные и социальные науки в XVIII в. делали ставку на диалектику борьбы, обнаружение противоречий, насилие, то в XX–XXI вв. старый, предложенный когда-то тип научного знания столкнулся с сопротивлением высокоразвитых обществ и новых перспектив развития культуры. Как оказалось, современное общество в большей степени настроено на консенсус, а не на конфликт, стремится к толерантности, многообразию моделей жизни, согласию, а не к противопоставлению, что принципиально отличается масштаб решаемых задач тогда и сейчас. Одну из главных ролей в этом «познавательном повороте» играют механизмы культуры, способные создавать уникальное поле коммуникации, где нет места разрушительным тенденциям и агрессии, где есть пространство для обмена разными взглядами, идеями, нормами и стилями жизни, разной ментальностью и психологией. Именно культура способствует развитию общества от разобщенно-

сти – к единству и многообразию, от гомогенности – к полифоничности, от автономности – к глобализации, задавая ритм восхождения к новой модели человека и общественных отношений.

II

Культурология в образовательном и воспитательном процессе адекватна ее статусу как науки и симметрично отражает те же проблемы, которые ей свойственны, а именно: общепринятой программы и единой системы преподавания культурологии не существует; эта учебная дисциплина (как и наука) не лишена субъективизма (характерно, что в отборе материала каждая институция и каждый преподаватель руководствуются индивидуальными научными предпочтениями, авторскими курсами преподавания, связанными с профессиональной базовой квалификацией преподавательского коллектива); культурология как учебная дисциплина находится лишь на стадии своего самоопределения, определяя пути к идеалу.

В высшей школе культурология реализуется, с одной стороны, как «прививка культуры личности» или «культурология личности» (так ее, в первую очередь, воспринимают сами студенты), а с другой – как «мир знаний, регуляторов и ценностей» [6]. Но в обеих методологических парадигмах она задает образ свободы, понимаемой, прежде всего, как творческий процесс и как ответственность.

В традиции отечественного образования культурология (и с этим нельзя не согласиться) – это мировоззренческая дисциплина. Она помогает формированию нравственных сторон личности, его гражданской позиции, формирует ценностные представления об окружающем мире и о человеке, а также способность человека не только воспринимать мир как целостность, но и понимать его. При этом *понимание* проявляется не только в способности субъекта определенным образом прочитывать тексты культуры, но и в способности выражать собственное к нему отношение и действовать сообразно с социокультурным контекстом и задачами времени (И. М. Ильинский). Не секрет, что современные студенты не имеют элементарного образовательного уровня. Он падает с каждым годом, и это становится системной проблемой, на что обращают внимание многие педагоги и ученые [7]. Причины такого положения дел различны. Среди главных называются общее гуманитарное невежество, дефицит реального, а не виртуального (как в пространстве Интернета) общения; воспитанность молодого поколения не на произведениях Ж. Верна и Стивенсона, а на «Гарри Поттере» и «Властелине колец»; разрушение старых, апробированных образовательных матриц, на смену которым еще не пришли устойчивые новые. Мы добавим: отсутствие общей культуры личности.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, законодательно принятая в 2000 г., и утвержденная правительством России Концепция модернизации российского образования дают ориентиры на то, что в качестве основных стратегических целей образования на период до 2025 г. объявляются: «...преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики; создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России» [8]. Характерно, что все эти проблемы составляют содержание фундаментальной и прикладной культурологии. Ее влияние на общество некоторыми политиками и учеными (С. Хантингтон, Э. Маркарян, Ю. Пивоваров и др.) оценивается в определенном смысле выше, чем влияние экономики. Это связано со спецификой культурологии как интегративной науки, с тем, что «культурные различия в условиях глобализации становятся одним из факторов современного развития, способных создать условия для расцвета и свободного взаимодействия различных культур и обеспечить более широкие и сбалансированные обмены во всем мире в интересах взаимоуважения культуры и культуры мира» [9].

Изучение культурных процессов, истории культурной жизни различных народов и государств позволяет осознать, что «плоды цивилизации» (прежде всего, интернет-технологии) пагубно влияют на человека, разрушая его творческие устремления, индивидуальный и неповторимый мир. Технологический детерминизм, судя по негативным экологическим последствиям и протестным движениям «зеленых», отрицательно сказывается и на духовном развитии личности, которая начинает (или пытается) производить подмену понятий, сводя ценности к потребностям, цели к средствам, мифы к реальности. Сегодня понятно, что развитие современного общества (а для российской истории – встраивание в мировой цивилизационный процесс) возможно только в той ситуации, когда сама культура развивается естественно и свободно, когда государство уделяет ей серьезное внимание и ответственно помогает и поддерживает культурные инициативы.

Востребована ли культурология как средство конкурентного преимущества? Состояние рынка труда в развитых странах дает основание ответить на этот вопрос положительно. Конкурентоспособность специалистов, обладающих широким культурным кругозором и разнообразными компетенциями (и это ценится на Западе, о чем мы узнаем из рассказов студентов, кто побывал в Америке и

европейских странах по программе Work and Travel) очевидна. Работа таких специалистов, как доказала практика, оказывается экономически более эффективной. Знание осевых форм культуры (когнитивных, регулятивных, ценностных), законов ее функционирования в самом широком смысле этого слова не только способствует освоению культуры корпоративного взаимодействия (а это необходимая составляющая профессионального успеха и карьерного роста специалиста), но и дает возможность специалисту быть более мобильным и гибким в принятии непростых решений – как служебного, так и личного характера, позволяет быстро сориентироваться в плане выбора стратегий, а главное – «помогает высветить их человеческий смысл» (А. Костина).

Кому на пользу (*cuī bona*) культурологическое сопровождение, казалось бы, далеких от «высокой» сферы профессий? Прежде всего, обществу. Специалист, получивший культурологическую подготовку, не будет трактовать культуру только как «сферу услуг» – он не примет решение о размещении жизненно опасных для человека производств рядом с местами проживания людей, национальных духовных святынь; о повороте рек вспять или бездумном разрушении (а в сегодняшней ситуации – продаже) памятников исторического прошлого.

Культурологическое образование открывает перспективы социальных лифтов – когда люди из небогатых социальных слоев, одержимые идеей самосовершенствования и непрерывного образования получают возможность закрепиться на самых высших ступенях общественного служения и признания.

Современный специалист (из любого сектора экономики), имеющий опыт культурных практик, социокультурного проектирования и построения культурных сценариев деятельности (это эталонные программы жизни человека, которые задаются социально-экономическим и культурным контекстом времени), владеющий *культурой мышления, общения, труда, профессии, досуга*, при решении сложных политических и социально-экономических задач будет руководствоваться не только их экономической эффективностью, но будет прогнозировать пути для разрешения их возможных негативных последствий. Его, в большей степени, будут волновать вопросы «как?» и «для чего?» в отличие от «что?» и «сколько стоит?».

Главная *цель культурологии* (в том числе и ее прикладного пласта) как раз и направлена на формирование творческой личности с аналитическими, критическими и коммуникативными навыками, личности ответственной и мобильной, разносторонне образованной и воспитанной, способной к разнообразным формам деятельности и адаптации в меняющемся социокультурном контексте.

III

Базовой категорией культурологии является понятие *культуры*. Его определения разнообразны: от противопоставления природе (культура – это все, что не природа или «вторая природа» человека) до понимания культуры как исторически определенного уровня развития общества, как способа духовного освоения действительности, как тип организации жизни и деятельности людей. Культура трактуется и как развертывание творческой деятельности человека, направленной на поиск смысла бытия, его ценностной значимости. Среди самых распространенных дефиниций культуры выделим те, которые дают представление об обобщенной культурологической концепции, отражая разные этапы становления и развития культуры и ее осмысления:

Культура представляет собой мыслимый и немислимый горизонт возможностей и альтернатив развития человека и общества.

Культура есть способ и результат символического и ценностно-нормативного конструирования реальности.

Культура есть способ и результат самопорождения и самопостижения человека.

Культура есть способ и результат «проникновения» человека в иные миры – мир природы, мир божественного, миры других людей, народов и общностей, в рамках которых он себя осуществляет.

Можно продолжить перечисление характеристик и свойств культуры, так и не исчерпав до конца все богатство ее содержания. Но на одно важнейшее свойство культуры следует обратить специальное внимание. Это ее *нераздельность и неслиянность, единство* человека и общества. Культура живет в нас и вокруг нас. Каждый человек – неповторимая индивидуальность, каждый имеет свои вкусы, привычки, увлечения и профессиональные интересы, свои симпатии и антипатии и, тем самым, создает среду своего обитания. Но одновременно каждый из нас – часть общества.

Если общество пребывает в состоянии неустойчивости (как в настоящий момент, когда непонятно, кто ты, и этот вопрос важнее для человека, чем вопрос стоимости нефти и газа), тогда возрастает конвенциональность и конформистские настроения, реализуемые в условиях диалога как формы культуры. Человек всегда делает выбор и несет ответственность за этот выбор. Это касается системы идеалов, ценностей, которые в процессе движения истории меняются, корректируются (*Tempora mutantur, et nos mutamur in illis*).

Г. С. Кнабе выделяет в культуре два регистра, два образа. Это так называемая «*высокая культура*» и *культура повседневная* [10]. Сегодня особенно актуальным является научное осмысление *культуры повседневности*, индивиду-

альной культуры личности и ее взаимоотношений с общепринятыми традициями, нормами, ценностями. Но анализ живой ткани культуры, переживаний человеком своей принадлежности общественному целому как ценности, анализ современных моделей поведения, этических систем, художественного творчества требует от культуролога комплексных знаний истории, философии, психологии, антропологии, эстетики. Такое переживание носит название *самоидентификации*, или *чувства «мы»*. Идентификация предполагает отождествление человеком себя с коллективом как «своим» и, тем самым, отделение себя от всего, что своим не является, как от «чужого». Но самоидентификация предполагает *открытость границ идентичности* – миграцию индивида из одной общности в другую, постоянный поиск человеком самого себя, своей «группы». И это понятно. Человек становится человеком благодаря конкретной культуре и через нее.

IV

Если иметь в виду всепроникающий характер культурологии как исследовательского *метода* и как *образа самоидентификации*, то мы можем констатировать наступление *времени культурологии*, которая помогает «привить древо познания к древу жизни» [11], помогает вступить в диалог с культурами прошлого.

Проблема идентификации, как считает Г. Кнабе, – одна из самых острых и самых трудных проблем не только культуры, но и современной цивилизации в целом. Трудности эти связаны с реакцией на предшествующие культуры и цивилизации (примерно трехсотлетней давности), когда господствовал конфликтно-репрессивный принцип (научная парадигма XVIII в.), одним из проявлений которого было деление народов на передовые и отсталые, на колониализм, милитаризм, войны. Следствием этого отторжения стала толерантность – пожалуй, самое востребованное свойство культуры в современном обществе. Сегодня, как никогда, актуальны требования равноправия культурных моделей поведения, образа жизни, ценностей, традиций. Ситуация, уходящая корнями в глубокую архаику. Мы реально наблюдаем, как императив современной культуры пытается избавиться ее от конфликтно-репрессивной формы противопоставления «свой – чужой – чуждый», совершая свое путешествие в то время, когда культура была гомогенной и в ней царил азарт творчества и узнавания человека мира и самого себя.

Духовная активность всегда считалась первичным элементом всякой культуры. Сегодня мы имеем дело с упрямо выстраиваемым сопротивлением этой активности, с хорошо всем нам знакомым стремлением современных людей к облег-

ченным нормам, правилам, эталонам массовой культуры, со стремлением к материальному и духовному конформизму и постмодернистской нейтральности Я.

Но есть еще одно направление в том, что мы зовем «современность». Это формирование альтернативных вариантов активностей, к примеру, в молодежной среде. Пришло время и для того, чтобы разобраться с формами контркультурного сознания – по своей форме протестного, амбициозного и непредсказуемого. Никогда еще в истории человечества не наблюдалось столь масштабного расслоения молодежи на «культурные страты», как на рубеже XX–XXI вв. Вот почему сегодня так востребована проблематика, связанная с многоаспектным изучением молодежных субкультур, которая открывает новые перспективы для диалога высокой науки с практикой, для осознания уникальности каждого человека в условиях диверсификации культуры, ее многообразия и отражения динамики многополярного мира, усиленной глобальным экономическим кризисом и кризисом языка власти. Изучение подобных культурных организмов через выделение семиотического статуса субкультурных маркеров, посредством «работающего» механизма раскодирования смыслов в контексте коммуникации и повседневного взаимодействия молодежи с окружающим миром актуально и необходимо – особенно в периоды кризисов, поскольку помогает пониманию процессов социального самосохранения и, в определенной степени, позволяет предсказывать основные векторы развития общества. Понять «дух» места сбора этих страт, включающий топографию, внутреннее и внешнее оформление, идеологию инициаторов, специфику культурных предпочтений (музыка, изобразительная деятельность, культовые фигуры и тексты, предпочтения в информационном пространстве), ролевые игры, структуру отношений, смену поведенческих кодов внутри группы и вовне, возрастные и социальные характеристики участников, религиозные; понять, как формируется система нравственных, интеллектуальных и художественных ценностей, способов поведения и жизненных стилей этих страт, как вписывается она в смысловое пространство культурно-исторического и художественного мейнстрима – вот задача, достойная культурологической науки [12].

V

Время культурологии как комплексного знания о человеке, его истории, смыслах существования, мечтах, ценностях означает акцентирование *особенного*, а нетипичного, *субъективного*, а не объективного, *индивидуального*, а не коллективного, *творческого*, а не репродуктивного. После сциентистского бума 1960–1970-х гг. в оче-

редной раз изменилась научная парадигма в гуманитарных сферах. Актуальными формами объективации и познания культуры (наряду с формами исторической жизни) культурология объявила *семиотику, социокультурную мифологию и идентификацию*. Эти три методологических подхода стали вызовом логике, логически функционирующему разуму и заточенному на этом базисе понятию истины, идущей от древних греков. На философском уровне утратили былую ценность упорядоченность и система – в противоположность неупорядоченному и не поддающемуся верификации хаосу. Все саморождающееся формы, как оказалось, «более плодотворны и, главное, более человечны, нежели структура» [13]. Соответственно, научные анализы, ориентированные на рациональные и проверяемые доказательства, на объективность и логику, признаются неадекватными *реальному бытию человека* в культуре. Человек XXI в. стал более социальным, то есть готовым к положительному контакту через общение. Коммуникация пронизывает сегодня все каналы взаимодействия человека с внешним миром. Она стала определяющей характеристикой культуры постмодерна, суть которой состоит в том, что первоначалом культуры, ее исходным импульсом является индивид, взятый в аспекте своей уникальности, своенравности, изменчивости. Любая общность, любая коллективная норма, не принимаемая и не разделяемая индивидом, воспринимается им как насилие. Не считаться с этим положением вещей – значит не понимать, куда движется общество.

Наука о культуре на рубеже XX–XXI вв., понимаемой как «субъективное переживание объективной исторической реальности и как выражение результатов такого внутреннего переживания вовне, для общества, для людей» [14], стремительно меняет свою конфигурацию, следуя ритму и пульсу времени. Игнорировать социальную роль культурологии – значит уходить от проблемы, связанной с идеей жизни как роста, как увеличение интеллектуально-духовного потенциала общества и каждого его члена. В конце концов, от того, какого человека с дипломом о высшем образовании мы получим на выходе – интеллектуала или дилетанта, человека с чувством ответственности перед обществом, необходимым и достаточным нравственным потенциалом, или хама, – зависит наше будущее. Если хотите, и общая безопасность. Время культурологии продолжается.

Примечания

1. Следует сказать, что в виде метафоры понятие времени применительно к культурологии концептуально было обыграно в названии международного сим-

позиума, проводимого Российским институтом культурологии в 2007 г.

2. С нем. – *Дух Времени*.

3. Leslie A. White. *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*. New York, Farrar, Straus and Cudahy, 1949. P. 363. Пер.: Работы Л. А. Уайта по культурологии. М.: РАН. ИНИОН, 1996.

4. Об утверждении Номенклатуры специальностей научных работников: приказ Минобрнауки от 25.02.2009 № 59 (ред. от 16.11.2009). Большую роль в отстаивании культурологии как самостоятельной отрасли научного знания сыграло выступление академика Ю. С. Пивоварова на тему «О результатах информационно-аналитических и теоретических исследований проблем культурологии в ИНИОН РАН» на заседании Президиума РАН 10 апреля 2007 г. Оно предопределило судьбу науки как отдельного и автономного направления в номенклатуре научных специальностей ВАК РФ.

5. Кармин А. С. *Культурология*. СПб.: Изд-во «Лань», 2001. С. 673.

6. Там же. С. 3.

7. Приведем в качестве примера материалы Круглого стола «Гуманитарное знание и образовательные технологии», проведенного в рамках Гуманитарных чтений-2008 в РГГУ. См.: Гуманитарные чтения РГГУ-2008. Пленарные заседания, междисциплинарные круглые столы, презентации: сб. материалов. М.: Изд-во РГГУ, 2009; а также материалы V международной научной конференции «Высшее образование для XXI века», состоявшейся в 2008 г. в Московском гуманитарном университете. См.: Высшее образование для XXI века: V междунар. науч. конф. Москва, 13–15 ноября 2008 г.: доклады и материалы. Секция 9. Высшее культурологическое образование. Ч. I / отв. ред. А. В. Костина (изд. 2-е, испр.). М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. 102 с.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. 2000. № 11. С. 5.

9. Костина А. В. *Культурология сегодня: итоги и перспективы* // Высшее образование для XXI века: V междунар. науч. конф. Москва, 13–15 ноября 2008 г.: доклады и материалы. Секция 9. Высшее культурологическое образование. Ч. I / отв. ред. А. В. Костина (изд. 2-е, испр.). М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. С. 6.

10. Кнабе Г. *Культурология. Лекция X* // *Древо познания и древо жизни*. М.: Изд-во РГГУ, 2006. С. 740–742.

11. Там же. С. 741.

12. Кафедра культурологии и рекламы Вятского государственного гуманитарного университета вот уже второй год реализует совместный с Тартуским университетом грант РГНФ–ЭФН (№ 09-04-95404 а/э) по изучению языка молодежных субкультур, открывая огромный методологический и воспитательный потенциал, так называемой *practica culture studies* (практической культурологии). В нашем проекте делается акцент на самоорганизации сообществ (это культурные организмы, которые сами себя строят, сами себя развивают и самостоятельно выбирают себе культурные образцы, на которые ориентируются, и тексты, которые потребляют).

13. Кнабе Г. Указ. соч. С. 741.

14. Там же. С. 740.

Е. А. Тарасова

РОЛЬ ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В РАЗВИТИИ УСАДЕБНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается роль генеалогической традиции в развитии русской культуры. На примере рода Шиловских показан вклад дворянских фамилий в формирование усадебной культуры, сохранение национальных и семейных ценностей.

The article examines the role of genealogical tradition in the development of Russian culture. For example, type Shilovskij illustrates the contribution of noble families in the formation of estate culture, preservation of national and family values.

Ключевые слова: культурная генеалогия, усадебная традиция, дворянское гнездо, семейные ценности.

Keywords: cultural genealogy, manor tradition, Noble Nest, family values.

Вопрос о роли генеалогической традиции в развитии усадебной культуры связан с определением места дворянства в духовной жизни России. Будучи самым образованным сословием, дворянство формировало умонастроение, а следовательно, и ориентиры во всех видах общественно-социальной, культурной и политической деятельности. Долгое время в отечественной науке роль дворянства рассматривалась только с позиции фактора, который задержал развитие страны на столетия. Подобная точка зрения была возможной вследствие формационного подхода, доминирующего в ряде областей гуманитарного знания. Но в последнее время эта методология, применяемая к изучению проблемы роли дворянства в духовной жизни в России, пересматривается. Для современной науки становится важно установить роль привилегированных сословий в формировании особой микросреды в развитии духовной составляющей России рубежа XIX–XX вв. Чтобы разобраться в этом процессе, необходимо изучить природу возникновения определенных культурных традиций и их сохранения и передачи внутри одного рода.

С реформами Екатерины II, когда дворянское сословие освобождается от несения обязательной военной службы и начинает существовать во многом независимо, формируется феномен, который получит название «дворянского гнезда». Сегодня возрастает интерес к аспектам «усадебной культуры», как это было в дореволюционной науке. Широко изучены такие родовые имения, как Архангельское, усадьба знаменитого архитектора О. И. Бове [1], Мелихово (принадле-

жавшее семье А. П. Чехова) [2], Кусково (владение рода Шереметьевых) [3] и многие другие. Гораздо меньше исследована связь усадебной традиции и генеалогических аспектов культуры. По существу, именно глава семейства – владелец усадьбы – становится создателем своего «гнезда», формируя в поместье традицию и культуру своей семьи. Таким образом, усадебные комплексы, переходившие от отца к сыну, сохраняли историческую и духовную память отдельного рода. Обозначим те семиотические значения загородного помещичьего комплекса, которые связаны с понятием «гнездо». Это идеальная прародина, средоточие, из которого все произошло. Поначалу оно совершенно, цельно и округло, по механистичной аналогии – замкнуто. По образцу «гнезда» как такового сами собою или сознательно образуются всевозможные гнезда – родовые, семейные, племенные, общинные, местные, церковные. Внутри идеального «Гнезда» все близко друг к другу: люди, вещи, природа, живность. Из него рождаются власть, необходимость, причинность, собственность, свобода. В частности, в работе Л. Э. Ванда и А. С. Муратовой рассматривается феномен гнезда на трех уровнях, расположенных концентрично: семья – общество – государство. При этом особое место принадлежит первому – семейному – уровню, так как его принципы формируют последующие два уровня, приобретая иные масштабы [4].

Определим сущностные характеристики «семейного гнезда» как культурно-исторического феномена, формируемого генеалогической традицией, на примере усадьбы Глебово. Его можно рассматривать с двух позиций: с точки зрения ценностной ориентации конкретной исторической эпохи и сословной обусловленности и со стороны ее материализованного воплощения: природного ландшафта, архитектурных построек, предметного мира. Большой интерес в генеалогическом аспекте представляет подмосковное имение Глебово, принадлежавшее во второй половине XIX в. дворянам Шиловским, которые ведут свою родословную, начиная с XIII столетия. Самые известные представители этой фамилии жили в XIX в. В контексте данного исследования представляется значимой фигура Степана Степановича Шиловского, владельца имения со второй половины 1850-х гг. На сегодняшний день сведения о С. С. Шиловском крайне скудны. Однако, используя генеалогические архивы, можно более или менее полно восстановить факты его биографии и деятельности. Он был мичманом Гвардейского экипажа (данные на 1843 г.), прапорщиком гвардии (1849 г.), капитаном (в 1853 г.). В 1862 г. Степан Степанович подает прошение об отставке и переходит на гражданскую службу. Его супругой становится Мария Васильевна Вердеревская, пе-

вица, чье имя тогда знала вся Москва [5]. В круг ее знакомых входили такие композиторы, как М. П. Мусоргский, М. И. Глинка, А. С. Даргомыжский. Примерно в середине XIX в. Шиловские приобретают имение Глебово.

На протяжении всей своей истории поместье принадлежало многим известным аристократическим фамилиям: Лыковы, Лобановы-Ростовские, Толстые. Но только Шиловские смогли превратить имение в свое «родовое гнездо», построенное по общим принципам усадебной культуры. В связи с этим Глебово можно рассматривать с двух позиций, одна из которых ориентирована на внешнюю сторону, красоту убранства и формы усадьбы, а другая – на формирование и сохранение духовных ценностей.

По заказу Степана Степановича в поместье был поставлен дом и несколько флигелей, конюшни [6], духовные постройки. Так, в «Московских ведомостях» есть указания на то, что в 1859 г. [7] с благословения святителя Филарета, митрополита Московского и Коломенского на средства помещика С. С. Шиловского была построена в Глебове Казанская церковь по проекту архитектора К. А. Тона [8]. Прообразом стала церковь Благовещения Пресвятой Богородицы лейб-гвардии Конного полка, созданная К. А. Тонем в 1844–1849 гг. [9] В храме имелись Казанская икона греческого письма, бронзовое позолоченное паникадило весом 15 пудов и дарохранительница – серебряная, позолоченная, весом 37 фунтов [10]. На содержание храма было положено в московский банк 8 тысяч рублей, ежегодный доход с которых составлял 5%. При Казанской церкви был устроен фамильный склеп. Таким образом, в традиции русской усадебной культуры вошли семейные захоронения в поместьях, которые были частью духовной жизни и своеобразным символом сохранения родовой памяти в рамках одной семьи.

Одним из элементов внешнего компонента усадебного комплекса был регулярный парк, который соответствовал общей садово-парковой традиции ансамбля загородного поместья. Наличие каскада искусственных прудов формировало принцип террасного парка. М. П. Мусоргский в своем письме от 1859 г. писал про парк в имении Глебово: «...сад английский (род парка) чудесный...» [11] Он не сводится к подражанию природе. Извилистые дорожки, водопады, бревенчатые мостики, гроты, живописные очертания озерных берегов и прячущиеся в чаще деревьев полуразрушенные павильоны воздействовали на сознание и настроение человека. На этом фоне особым образом выделялись скульптурные композиции, вписанные в ландшафтное пространство парка и усадебного комплекса в целом.

Таким образом, происходит синтез природы, архитектуры, скульптуры в усадьбе, воплощающий основную идею ценностей семьи, главой которой был сам владелец поместья. А. П. Чехов, гостивший в конце 1880-х гг. в имении Бабино, которое находилось недалеко от Глебова, в своих записках назвал бывшую уже к тому времени усадьбу Шиловских «маленьким Версалем...» [12].

Атмосфера пространства поместья формировала особое мироощущение, которое основывалось на новых приоритетах, создавало совершенно иные отношения в семье, особую ауру, определяло ритм жизни, отличный от городского, тесное общение с природой, органичное переплетение всех видов и форм культуры – бытовой, хозяйственной, художественной, политической, религиозной, нравственными устоями поддерживало усадьбу как концентрированное выражение духовной жизни. Знакомство с архивными материалами позволяет представить малоизвестные материалы усадебной жизни Глебова.

Гостями в имении были самые известные музыканты, композиторы, критики и представители художественно-театрального мира России середины столетия. Так, в 1859 г. в усадьбе гостил А. С. Даргомыжский [13], три лета 1859, 1860 и 1861 гг. в Глебове провел М. П. Мусоргский, где летом 1860 г. написал музыку к трагедии Софокла «Эдип», фантазию «Ночь на Лысой горе» [14]. Неудивительно, что в Глебове был свой хор певчих, о чем композитор сообщает в своем письме: «...У Шиловских хор певчих, заведует ими m-r Dupuis (впрочем, русский из хора Шереметьевых), певчие поют Бортнянского (кроме концертов) и разучивают интродукцию, польский хор 4 действия и финальный гимн из «Жизни за царя», – это шутка приятная, позаймусь с ними, говорят, поют недурно, не кричат и получают приличное домашнее воспитание...» [15]. Из этого письма следует, что, вполне возможно, сам М. П. Мусоргский занимался с хором в имении Шиловских. Кроме того, по-видимому, помимо занятий вокалом певчим еще давали домашнее воспитание.

В доме Шиловских была отведена специальная зала, в которой проводились вечерние концерты [16]. На этих вечерах часто выступала Мария Васильевна Шиловская и ее ученики, приезжавшие на лето в Глебово [17]. Известно, что в репертуар этих импровизированных концертов часто включались романсы М. И. Глинки, который и сам бывал в подмосковном имении Шиловских [18].

В имении существовал и свой драматический театр. Среди пьес, поставленных на импровизационной сцене в Глебово, были «Ревизор» Н. В. Гоголя, «Каменный гость» А. С. Пушкина

[19] и многие другие. Возможно, что увлечение театром в семье Шиловских было связано с тем, что после смерти Степана Степановича его вдова Мария Васильевна повторно вышла замуж за директора императорских театров Владимира Петровича Бегичева и круг гостей имения пополнился драматургами и актерами.

Так формировалась особая среда, которая влияла на духовно-интеллектуальное развитие младших представителей рода. В этой среде воспитывался и сын С. С. Шиловского Константин.

После того как поместье переходит во владение Константина Степановича, жизнь в Глеbove становится еще более разнообразной и насыщенной. Унаследовав певческий талант от матери, он привлекает в имение все новых и новых представителей художественной, театральной и литературной интеллигенции. Кроме того, он и сам пробовал себя в различных видах искусства: как беллетрист написал брошюру «Опыт театрального грима», вслед за матерью он также занимался переводами; как скульптор создал группу парковых скульптур, одна из которых была выполнена на сюжет «Моления о чаше»; в театральной сфере пробовал себя и как артист на профессиональной сцене, а также как режиссер любительских спектаклей.

С открытием Московской консерватории Константин Степанович сближается с кругом профессоров, в том числе с Н. Г. Рубинштейном [20], а с 1877 г. начинается его тесное сотрудничество с П. И. Чайковским. Именно в Глеbove была начата работа по созданию оперы «Евгений Онегин», автором либретто которой был Константин Шиловский.

Из Глеובה Петр Ильич писал брату: «Я совершенно погрузился в сочинение оперы. Правда и то, что нельзя себе представить обстановки более благоприятной для сочинения, как та, которой пользуюсь здесь... очень покойно и

тихо. Местность в полном смысле восхитительная» [21].

В этих событиях биографии дворянского рода Шиловских проявилась вольная тенденция в развитии русской культуры XIX в. Быт, уклад и духовные основы каждого из поколений дворянского рода Шиловских не только формировали культуру их представителей и потомков, но и закладывали духовную основу родовой традиции.

Примечания

1. *Кирюшина Л.* Архангельское: материалы и исследования 90 лет Государственному музею-усадьбе «Архангельское». Архангельское; М.: 2007. 247 с.
2. *Бондарева Н.* Русская усадьба: из истории культурного наследия Подмосковья. М.: М-во культуры Московской обл. Русская усадьба, 2007. 311 с.
3. *Шишко А. В.* Кусково. М.: Моск. рабочий, 1955. 114 с.
4. *Ванд Л. Э., Муратова А. С.* Генеалогия культуры и веры. Зримое и тайное. URL: www.prakultura.ru/genealogy
5. *Уколов В., Уколова Е.* Очи черныя. М.: Междунар. муз. центр «МИР РОМАНСОВ», 2008. Вып. 5. С. 15.
6. История храма. URL: www.glebovohram.ru
7. Церковная летопись // Московские епархиальные ведомости. 1875. № 16. С. 141–148.
8. История храма.
9. Там же.
10. Церковная летопись // Московские епархиальные ведомости. 1875. № 16. С. 141–148.
11. *Мусоргский М. П.* Литературное наследие / А. А. Орлова, М. С. Пекелис. М.: Музыка, 1974. МСМЛXXI. Кн. 1. С. 42–43.
12. История храма.
13. *Уколов В., Уколова Е.* Указ. соч. С. 25.
14. Там же. С. 25.
15. *Мусоргский М. П.* Указ. соч. С. 42–43.
16. Там же. С. 25
17. Там же. С. 26
18. Памяти К. С. Шиловского-Лошивского // Артист. 1893. № 7. С. 29–32.
19. Там же. С. 29–32
20. Там же. С. 27.
21. История храма.

ПЕДАГОГИКА

УДК 51

Е. М. Вечтомов

ИЗУЧЕНИЕ ПОРЯДКОВОЙ СТРУКТУРЫ

В статье рассматривается методика введения и изучения порядковых понятий. Приводится мотивация и обоснование необходимости и важности изучения порядковой структуры студентами специальностей, связанных с математикой и компьютерными науками. Излагается апробированный автором начальный фрагмент теории упорядоченных множеств и решеток.

In this article we consider the methods of introducing and studying order definitions. We explain the necessity and importance of considering an order structure by students that have a relation to Mathematics and Computer Sciences. There presented the foundation of theory of ordered sets and lattices interpreted by the author.

Ключевые слова: отношение порядка, упорядоченное множество, решетка, методика изучения порядковой структуры.

Keywords: order relation, order set, lattice, methods of study of order structure.

1. Мотивация

Сравнение материальных и идеальных элементов *по величине* – фундаментальный способ освоения действительности и научного исследования. Часто вещи сравниваются по той или иной *числовой величине*: города – по численности населения, товары – по цене, люди – по росту или весу и т. п. Столь же привычно сравнение в науке. Достаточно назвать математическое направление, в котором изучаются числовые и функциональные неравенства [1]. В математике, во-первых, сравниваются действительные (вещественные) числа, затем: линии – по длине, плоские фигуры – по площади, числовые функции – поточечно, множества – по мощности и т. д. Перечисленные примеры имеют общую формальную структуру – *порядковую*, элементы в них связаны отношением квазипорядка (несколько более широким, чем отношение порядка).

Современная математика – структурная наука, изучающая *структуру* сущего (реального и идеального), отображаемую в общенаучных, философских категориях количества, формы, меры. Точнее, математика изучает *математические*

структуры, т. е. множества с заданными на них операциями и отношениями. На языке математических структур и выражаются разнообразные проявления категорий количества, формы и меры. Подчеркнем, что математические структуры определяются и изучаются на языке *теории множеств* – фундаменте классической математики последнего столетия [2].

В середине XX в. группа французских математиков под псевдонимом Никола Бурбаки выдвинула три типа математических структур – алгебраический, порядковый и топологический. В своей знаменитой концептуальной статье 1948 г. «Архитектура математики» [3] Бурбаки назвали математику учением о математических структурах. Многие конкретные математические объекты относятся к одному из этих типов моноструктур или являются их естественным переплетением. Методологические аспекты структурного характера математики отражены в [4].

Исходным порядковым понятием служит *отношение порядка*, т. е. бинарное отношение на множестве, удовлетворяющее свойствам рефлексивности, транзитивности и антисимметричности. А базовым порядковым объектом является *упорядоченное множество* как множество с определенным на нем отношением порядка. Тем самым изучение порядковой структуры тесно связано и опирается на понятие *бинарного отношения* на множестве. Одна из возможных методик изучения бинарных отношений предложена автором [5].

Некоторые ученые (например, психолог Ж. Пиаже) правомерно считают, что основные типы математических структур соответствуют подобным им психологическим структурам и интеллектуальным способностям человека (см. [6]). Это вполне согласуется с метафизическим принципом единства мира, гармоничным сосуществованием его материальной, идеальной и психической граней. Поэтому актуальной задачей математического образования является формирование и развитие абстрактного структурного мышления путем изучения важнейших математических структур.

Порядковая структура справедливо относится к наиболее важным математическим структурам. Она составляет неотъемлемую часть дискретной математики, входит в математические основы компьютерных наук. Можно говорить о *порядковом*

подходе в математических исследованиях и даже о порядковом мышлении. Многие упорядоченные множества, встречающиеся в математических теориях и их приложениях, являются *решетками*, т. е. их конечные подмножества обладают точными гранями. Различные математические объекты изучаются с помощью решеток своих подобъектов и конгруэнций. В этом заключается *теоретико-решеточный метод* исследования в современной математике, позволяющий более полно охватить изучаемые математические объекты, выявить их новые свойства и связи.

По сравнению с алгебраическим и топологическим типами структур порядковая структура практически не изучается ни в школе, ни в вузе (иногда приводится определение и несколько простейших примеров). Поэтому мы в спецкурсе «Основные математические структуры» [7], предназначенном студентам математических специальностей, отводим изучению упорядоченных множеств заметное место (мы рассматриваем еще два типа фундаментальных структур – структуры инцидентности и пространства с мерой). Мало кто из преподавателей математики задумывается над тем, что НОК и НОД натуральных чисел, объединение и пересечение множеств, дизъюнкция и конъюнкция высказываний суть примеры общих порядковых операций \sup и \inf , показывающие универсальность *порядкового языка*, терминологии и обозначений, принятых в теории упорядоченных множеств.

Различные упорядоченные структуры служат богатым материалом для спецкурсов, курсовых и выпускных работ, для исследований.

Автор данной статьи является активным сторонником и популяризатором специального изучения порядковой структуры, неоднократно выступал с научно-методическими докладами, читал спецкурсы для студентов и вел кружковые занятия со школьниками на эту тему [8].

2. Методика

Сформулируем ведущие дидактические положения, на которые может и должно опираться изучение порядковой структуры.

I. Необходимость преподавания. Поскольку понятие упорядоченного множества является весьма абстрактной структурой, обобщающей целый ряд конкретных математических объектов, для усвоения этого понятия важна подготовительная работа – повторение соответствующего изученного материала и его систематизация, подробный разбор примеров на отношение порядка.

II. Принцип фундаментальности подразумевает *научность* излагаемого знания, т. е. четкость определений и формулировок, строгость доказательств, «разметку» границ данной математической теории, его связи и приложения.

III. Принцип наглядности. Наглядность порядковых понятий и интерпретаций способствует усвоению абстрактного материала. Важную роль играет изображение конечных упорядоченных множеств диаграммами Хассе.

IV. Тренинг. Изучение порядковой структуры должно сопровождаться самостоятельным решением разнообразных упражнений: проверочных тестов, заданий учебного характера, учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач.

V. Внутриматематические связи. Математика – единая наука, разные разделы которой связаны содержательно и структурно. Имеется тесная взаимосвязь между основными типами математических структур, установленная еще П. С. Александровым, М. Стоуном, Г. Биркгофом (см. [9]). Особенно хорошо эти связи прослеживаются на конечных объектах.

VI. Прикладные возможности. Порядковая структура, являясь одной из самых фундаментальных дискретных структур математики, входит в состав математических основ компьютерных наук. Компьютерная алгебра и компьютерная графика усиливают возможности применения аппарата теории упорядоченных множеств в самых разных областях науки и практики.

Что следует знать преподавателю математики о порядковой структуре?

Во-первых, *исходные порядковые понятия*, включая точные грани, виды упорядоченных множеств, в частности упорядоченные множества с условием минимальности (они служат носителем индуктивных рассуждений, допускают нетернову индукцию), решетки, булевы алгебры, упорядоченные группы, кольца и поля.

Во-вторых, *модельные примеры*: цепь действительных чисел с обычным порядком, булеаны, решетка натуральных чисел с отношением делимости. Эти примеры хорошо иллюстрируют обобщающий характер порядкового подхода. Полезно научиться изображать конечные упорядоченные множества диаграммами Хассе, что особенно важно в дискретной математике. Надо понимать, что алгебры высказываний, множеств и событий являются булевыми алгебрами, а множество всех действительных функций на произвольном множестве образует дистрибутивную решетку с поточечно определенным отношением порядка.

В-третьих, *определенный минимум фактов*: простейшие свойства упорядоченных множеств, принцип двойственности, эквивалентность порядкового и алгебраического понятий решетки, теорема Стоуна о строении конечных булевых алгебр, теорема Тарского о неподвижной точке, лемма Кенига, формулировки леммы Цорна и теорем Цермело и Гельдера, порядковые свойства основных числовых систем.

При обучении математике студентов и учащихся физико-математических лицеев желательно систематически использовать порядковый язык, находить и применять информацию об упорядоченных структурах.

Возможная последовательность изучения порядковой структуры:

1. Повторение теоретико-множественных понятий.
2. Рассмотрение модельных примеров упорядоченных множеств (примеры из нижеследующей таблицы).
3. Определение исходных порядковых понятий.
4. Конечные упорядоченные множества и их диаграммы Хассе.
5. Отработка порядковых понятий на модельных примерах, их иллюстрация таблицами и графами, на диаграммах Эйлера – Венна и Хассе.
6. Доказательство простейших свойств упорядоченных множеств. Принцип двойственности.
7. Построение новых примеров и контрпримеров.
8. Понятие решетки. Эквивалентность порядкового и алгебраического определений.
9. Начала теории решеток. Понятия подрешетки, идеала, конгруэнции, гомоморфизма, фактор-решетки, прямого произведения решеток.
10. Дистрибутивные решетки. Их свойства и представления.

11. Булевы решетки, булевы алгебры и булевы кольца.

12. Исследовательские задачи об упорядоченных множествах и решетках. Темы курсовых и дипломных работ. Примерные задачи и темы работ можно найти в [10].

Пункты 1–11 сопровождаются решением учебных упражнений.

Для первоначального знакомства с порядковой структурой подходят книги [11]. Дальнейшее изучение теории упорядоченных множеств и решеток можно осуществить по монографиям [12]. Кроме того, практически в каждом учебнике по дискретной математике имеется информация об отношении порядка и упорядоченных множествах.

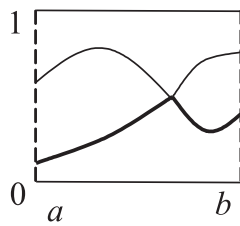
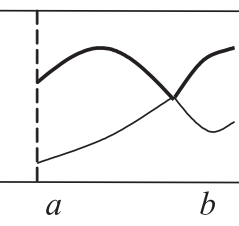
3. Реализация

Изложим апробированную нами схему изучения темы.

Сразу заметим, что мы приводим минимум понятий и фактов – только самые необходимые. Характерные методы и рассуждения демонстрируем на доказательстве нескольких теорем. Изложение сопровождаем модельными примерами и специально подобранными упражнениями.

Сначала разбираются важнейшие модельные примеры упорядоченных множеств (см. таблицу).

Таблица модельных примеров упорядоченных множеств

Упорядоченное множество $\langle X, \leq \rangle$	Наименьший элемент	Наибольший элемент	\inf Точна нижняя грань	\sup Точна верхняя грань
1. Цепь $\langle \mathbf{R}, \leq \rangle$	–	–	min	max
2. Булеан $\langle \mathbf{B}(M), \subseteq \rangle$	\emptyset	M	\cap пересечение	\cup объединение
3. Решетка натуральных чисел $\langle \mathbf{N}, \rangle$ с отношением <i>делит</i>	1	–	НОД	НОК
4. Решетка неотрицательных целых чисел $\langle \mathbf{N}_0, \rangle$	1	0	НОД	НОК
5. Решетка подпространств векторного пространства $V \subseteq \subseteq$	$\{0\}$	V	\cap пересечение	Σ сумма
6. Решетка функций $[0, 1] [a, b]$ с поточечным отношением порядка	функция-константа 0	функция-константа 1		
7. Решетка высказываний с порядком \rightarrow	Л ложь	И истина	$\wedge (\forall)$ конъюнкция (возможно, бесконечная)	$\vee (\exists)$ дизъюнкция (возможно, бесконечная)

Выделяется то общее, чем все они обладают, и определяется само понятие отношения порядка. На модельных примерах иллюстрируются основополагающие порядковые понятия.

3.1. Основные понятия

Введем важнейшие понятия теории упорядоченных множеств.

Определение 1. Упорядоченным множеством называется непустое множество X вместе с заданным на нем бинарным отношением порядка \leq , которое по определению (для любых $a, b, c \in X$):

- 1) рефлексивно: $a \leq a$;
- 2) транзитивно: $a \leq b \leq c \Rightarrow a \leq c$;
- 3) антисимметрично: $a \leq b \leq a \Rightarrow a = b$.

Более общим понятием служит *отношение квазипорядка*, определяемое как рефлексивное транзитивное бинарное отношение на множестве.

Пусть $\langle X, \leq \rangle$ – произвольное упорядоченное множество. Элементы a и b упорядоченного множества X называются *сравнимыми*, если $a < b$, $a = b$ или $b < a$, и *несравнимыми* в противном случае. Знаки $<$, \geq и $>$ имеют обычный смысл. Упорядоченное множество $\langle X, \geq \rangle$ двойственно к упорядоченному множеству $\langle X, \leq \rangle$, которое в свою очередь двойственно к $\langle X, \geq \rangle$.

Определение 2. Упорядоченное множество называется *линейно упорядоченным*, или *цепью*, если любые два его элемента сравнимы. Если любые два \neq элемента упорядоченного множества несравнимы, то оно называется *антицепью*.

Элемент $a \in X$ называется *наибольшим (наименьшим)*, если $x \leq a$ ($a \leq x$) для всех элементов $x \in X$. Элемент $a \in X$ называется *максимальным (минимальным)*, когда в X нет элементов $x > a$ ($x < a$).

Возьмем непустое подмножество Y в X . Элемент $x \in X$ называется *верхней гранью (нижней гранью)* множества Y , если $y \leq x$ ($x \leq y$) для любого $y \in Y$. Если множество всех верхних граней множества Y непусто и имеет наименьший элемент, то этот элемент называется *точной верхней гранью* множества Y и обозначается $\sup Y$. Двойственным образом определяется понятие *точной нижней грани* $\inf Y$.

Мы видим, что в основополагающих моделях теории упорядоченных множеств, приведенных в таблице, операции \inf и \sup дают классические математические операции. Они играют роль «материала» для представлений, реализации произвольных упорядоченных множеств. Так, любое упорядоченное множество X (порядково) изоморфно некоторому подмножеству (с индуцированным порядком) булеана $\mathbf{B}(X)$ с сохранением всех имеющихся в X точных верхних граней (либо точных нижних граней).

Определение 3. Обращение $f: X \rightarrow Y$ упорядоченных множеств называется *изотонным*, если

$a \leq b$ влечет $f(a) \leq f(b)$ для любых $a, b \in X$. Изотонная биекция $f: X \rightarrow Y$ упорядоченных множеств называется их (*порядковым*) *изоморфизмом*, если обратное отображение f^{-1} также изотонно. Упорядоченные множества, между которыми существует изоморфизм, называются (*порядково*) *изоморфными*.

Говорят, что элемент $b \in X$ *покрывает* элемент $a \in X$, если $a < b$ и в X нет элементов x , удовлетворяющих неравенствам $a < x < b$ (находящихся между a и b).

Конечные упорядоченные множества удобно изображать диаграммами Хассе. Элементы конечного упорядоченного множества X изображаются точками «вертикальной» плоскости. Если элемент a покрыт элементом b , то соединяем точку a с точкой b отрезком, идущим вверх. Полученный при этом граф и называется *диаграммой Хассе* упорядоченного множества X .

Диаграмму Хассе любого конечного упорядоченного множества X можно построить следующим образом. Берем в X множество X_1 всех минимальных элементов и изображаем их точками, расположенными горизонтально (это первый уровень). Затем в упорядоченном множестве $X \setminus X_1$ снова рассматриваем множество X_2 всевозможных минимальных элементов, помещая их на второй горизонтальный уровень над первым. Далее повторяем процедуру: берем упорядоченное множество $X \setminus (X_1 \cup X_2)$ и т. д. В результате упорядоченное множество X разбивается на уровни X_1, X_2, \dots, X_n , являющиеся антицепями. Элемент $a \in X$ находится на k -м уровне ($2 \leq k \leq n$) тогда и только тогда, когда начинающиеся с a убывающие цепи в X имеют наибольшее число элементов, равное k . Элементы последнего уровня X_n максимальны, но не обязаны исчерпывать множество всех максимальных элементов в X .

Общий способ построения диаграмм Хассе и абстрактная характеристика упорядоченных множеств, для которых существует диаграмма Хассе, приведены в [13].

Построим диаграммы Хассе упорядоченных множеств, имеющих $n \leq 4$ элементов (см. рис. 1).

Длиной конечной цепи X назовем число $|X|$ ее элементов. *Длиной* $l(X)$ конечного упорядоченного множества X называется наибольшая из длин его цепей. Наибольшее число элементов антицепей конечного упорядоченного множества X называется его *шириной* $w(X)$.

Теорема 1. Для любого конечного упорядоченного множества X справедливо неравенство $|X| \leq l(X) \cdot w(X)$.

Доказательство. Рассмотрим диаграмму Хассе конечного упорядоченного множества X . Ясно, что число уровней диаграммы равно $l(X)$. Каждый уровень является антицепью в X , поэтому число его элементов не превосходит ширины $w(X)$.

Поскольку различные (попарно не пересекающиеся) уровни в объединении дают все множество X , то получаем искомое неравенство.

Применим эту теорему к решению одной задачи XIII Московской математической олимпиады.

Задача. Пусть числа $1, 2, 3, \dots, 101$ выписаны в ряд в произвольном порядке. Докажите, что в данной последовательности можно вычеркнуть 90 чисел так, чтобы оставшиеся 11 чисел были расположены в порядке возрастания либо в порядке убывания.

Решение. На множестве $X = \{1, 2, 3, \dots, 101\}$ введем новый порядок, соответствующий данному расположению чисел. Положим tn в том и только том случае, когда $t = n$ или $t < n$ и t расположено раньше n . В результате получим упорядоченное множество $\langle X, \rho \rangle$. В нем возрастающие подпоследовательности служат цепями, а убывающие подпоследовательности – антицепями. По теореме 1 $l(X) \cdot w(X) \geq |X| = 101$, откуда $l(X) \geq 11$ или $w(X) \geq 11$. Что и требовалось доказать.

Имеет место принцип двойственности для упорядоченных множеств: если некоторое предложение об упорядоченных множествах верно для всех упорядоченных множеств, то верно и *двойственное предложение*, получающееся из данного заменой отношения \leq на отношение \geq и обратно.

Упражнение 1. Найдите минимальные и максимальные элементы следующих упорядоченных множеств:

- а) $\langle \mathbf{B}(M) \setminus \{\emptyset, M\}, \subseteq \rangle$ при $|M| \geq 2$;
- б) $\langle \mathbf{N} \setminus \{1\}, | \rangle$;
- в) $\langle (0, 1], \leq \rangle$.

Упражнение 2. Постройте диаграмму Хассе упорядоченного множества всех натуральных делителей числа 36 по отношению делимости.

Упражнение 3. Сколько различных отношений порядка можно задать на n -элементном множестве при $n \leq 4$?

Упражнение 4. Приведите примеры двойственных понятий и двойственных теорем.

Упражнение 5. Что такое строгий порядок $<$ на множестве X ? Дайте его абстрактную характеристику.

Упражнение 6. Пусть ρ – отношение квази-порядка на множестве X . Для произвольных элементов $a, b \in X$ положим $a \sim b$, если arb и bra . Покажите, что отношение \sim является эквивалентностью на X . На фактор-множестве X/\sim задается отношение порядка \leq по формуле: $\tilde{a} \leq \tilde{b} \Leftrightarrow arb$ для любых $a, b \in X$. Проверьте корректность этого утверждения.

Упражнение 7. Докажите, что любое изотонное взаимно однозначное отображение

- а) конечного упорядоченного множества, б) цепи на себя будет порядковым изоморфизмом.

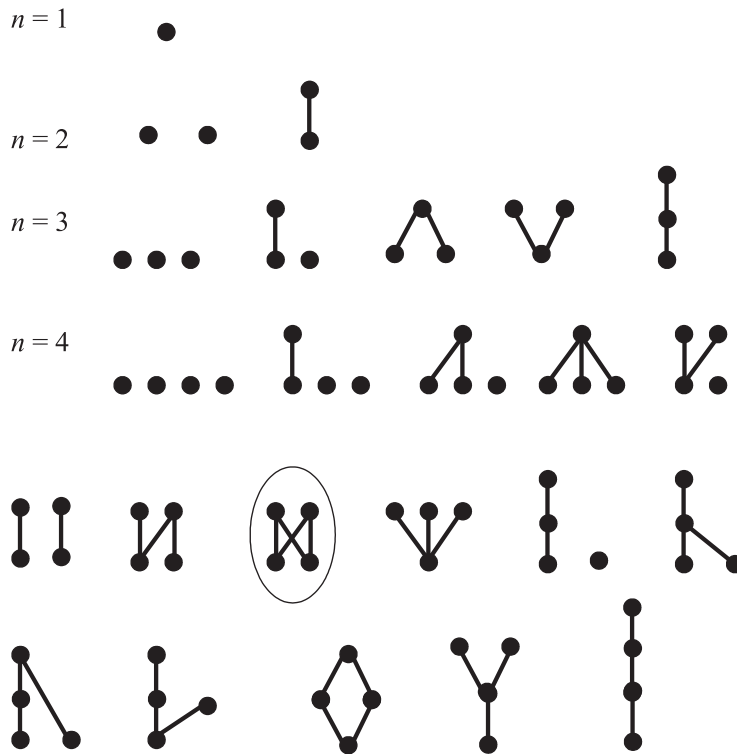


Рис. 1

Замечание. С точностью до порядкового изоморфизма существуют 63 пятиэлементных упорядоченных множества (нарисуйте их диаграммы Хассе), 318 – шестиэлементных, 2045 – семиэлементных. Число упорядочений n -элементного множества равно: 3 при $n = 2$; 19 при $n = 3$; 219 при $n = 4$; 4321 при $n = 5$, 130023 при $n = 6$; 6129859 при $n = 7$.

3.2. Решетки

Среди упорядоченных множеств выделяются решетки.

Определение 4. Упорядоченное множество, в котором любые два элемента имеют точные нижнюю и верхнюю грани, называется *решеткой*.

Если из m -элементной решетки ($m \geq 3$) выбросить наименьший и наибольший элементы, то получим $(m-2)$ -элементное упорядоченное множество. Таким образом можно построить все конечные решетки.

Приведем диаграммы Хассе всех решеток мощности $m = 4$ и 5. (При $m \leq 3$ получаем одно-, двух- и трехэлементные цепи.) (Рис. 2.)

Шестиэлементные решетки получаются из четырехэлементных упорядоченных множеств добавлением «новых» наименьшего и наибольшего элементов. При этом мы имеем 15 решеток из 16 «возможных». Дело в том, что выделенное выше четырехэлементное упорядоченное множество дает изображенное справа упорядоченное множество X , не являющееся решеткой. Его элементы a, b не обладают точной верхней гранью в X , так как множество их верхних граней $\{c, d, 1\}$ не имеет наименьшего элемента (рис. 3).

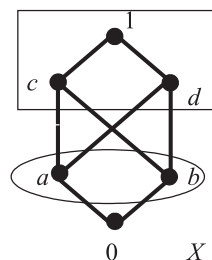


Рис. 3

Упражнение 8. Постройте диаграммы Хассе всех 15 шестиэлементных решеток.

На любой решетке L зададим бинарные операции сложения $+$ и умножения \cdot формулами:

$$a + b = \sup(a, b) \text{ и } ab = a \cdot b = \inf(a, b). \quad (*)$$

Получаем алгебру $\langle L, +, \cdot \rangle$, в которой выполняются следующие четыре пары тождеств:

- 1) $a + b = b + a, ab = ba$ (коммутативность операций);
- 2) $(a + b) + c = a + (b + c), (ab)c = a(bc)$ (ассоциативность);
- 3) $a + a = a, aa = a$ (идемпотентность);
- 4) $a + ab = a, a(a + b) = a$ (законы поглощения).

Упражнение 9. Докажите свойства 1)–4) алгебры $\langle L, +, \cdot \rangle$, полученной из решетки L .

Имеет место и обратный переход. Если $\langle L, +, \cdot \rangle$ – алгебра со свойствами 1)–4), то $\langle L, \leq \rangle$ будет решеткой, в которой $a \leq b$ означает $a + b = b$ (равносильно, $ab = a$); при этом справедливы формулы (*).

Упражнение 10. Докажите данное утверждение.

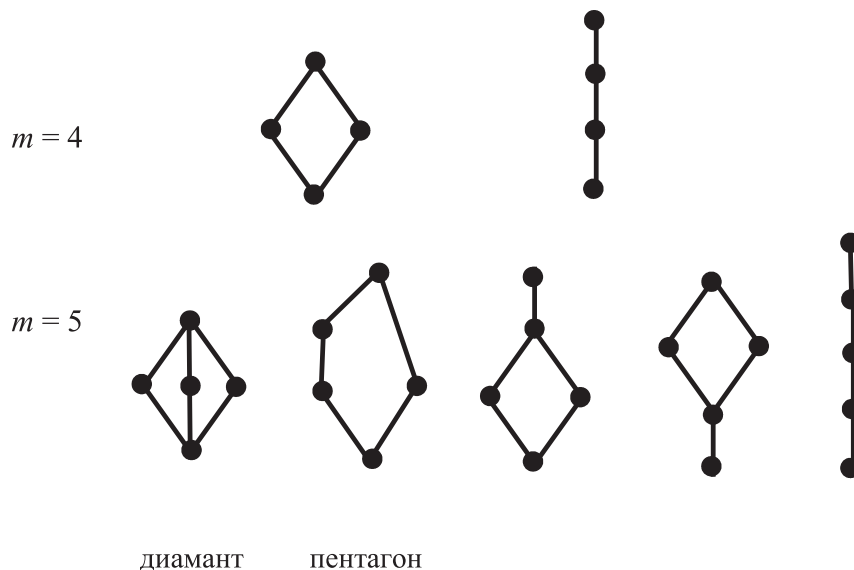


Рис. 2

Упражнение 11. Проверьте, что в решетках неравенства можно почленно складывать и умножать: $a \leq b$ и $c \leq d$ влекут $a + c \leq b + d$ и $ac \leq bd$.

Упражнение 12. Убедитесь, что в любой решетке выполняется тождество

$$(ab + ac)(ab + bc) = ab.$$

Упражнение 13. Покажите, что в произвольной решетке верны неравенства

$$ab + ac \leq a(ab + c) \leq a(b + c).$$

Упражнение 14. Наименьший элемент решетки обычно называется *нулем* и обозначается 0, а наибольший элемент решетки часто называется *единицей* и обозначается 1. Докажите, что нулевой элемент 0 (единичный элемент 1) произвольной решетки определяется любым из тождеств $0a = 0, 0 + a = a$ (соответственно: $1a = a, 1 + a = 1$).

Определение 5. *Полной решеткой* называется упорядоченное множество, в котором любое непустое подмножество имеет точные верхнюю и нижнюю грани.

Любая полная решетка L является решеткой с $0 = \inf L$ и $1 = \sup L$.

Укажем основные **примеры** полных решеток:

- 1) числовые отрезки $[a, b]$, где $a, b \in \mathbf{R}$ и $a < b$ (пример 1);
- 2) булеаны $\mathbf{B}(M)$ для произвольных множеств M (пример 2);
- 3) решетка $\langle \mathbf{N}_0, | \rangle$ (пример 4);
- 4) конечные решетки;
- 5) решетка всех подалгебр любой алгебры относительно включения \subseteq ;
- 6) решетка всевозможных конгруэнций на произвольной алгебре $s \subseteq$;
- 7) решетка всех открытых (замкнутых) множеств любого топологического пространства.

Говорят, что отображение $f: X \rightarrow X$ множества X в себя имеет *неподвижную точку* $x_0 \in X$, если $f(x_0) = x_0$. В теории упорядоченных множеств изучаются неподвижные точки изотонных отображений упорядоченных множеств и решеток. Докажем *теорему Тарского о неподвижной точке*:

Теорема 2. *Всякое изотонное отображение f любой полной решетки L в себя имеет хотя бы одну неподвижную точку.*

Доказательство. Рассмотрим в L подмножество $A = \{x \in L: x \leq f(x)\}$. Положим $x_1 = \sup A$. Поскольку $0 \in A$, то $\sup A$ существует. Покажем, что $f(x_1) = x_1$. Так как $x \leq x_1$ для всех $x \in A$, то и $x \leq f(x) \leq f(x_1)$ для всех $x \in A$. Поэтому $f(x_1)$ — верхняя грань множества A , и $x_1 \leq f(x_1)$. Откуда $f(x_1) \leq f(f(x_1))$, т. е. $f(x_1) \in A$. Значит, и $f(x_1) \leq x_1$.

Заметим, что x_1 является наибольшей неподвижной точкой отображения f . Наименьшая неподвижная точка x_0 отображения f получается двойственным способом: $x_0 = \inf B$ для $B = \{x \in L:$

$x \geq f(x)\}$. Множество $F(f) = \{x \in L: f(x) = x\}$ всех неподвижных точек отображения f совпадает с $A \cap B$.

Упражнение 15. Покажите, что множество $F(f)$ не обязано быть подрешеткой решетки L .

Отметим также, что для решеток верна теорема Дэвиса, обратная теореме Тарского.

Упражнение 16. В классе упорядоченных множеств теорема Дэвиса неверна. Приведите соответствующий пример.

3.3. Дистрибутивные решетки и булевы решетки

Наиболее важными, часто применяемыми и потому лучше изученными видами решеток являются классы дистрибутивных и булевых решеток.

Определение 6. Решетка называется *дистрибутивной*, если в ней выполняется тождество $a(b + c) = ab + ac$.

Класс всех дистрибутивных решеток, как и класс всех решеток, образует многообразие алгебр с двумя бинарными операциями. Более широкое многообразие образуют *модулярные* решетки, в которых выполняется модулярное тождество (вместо дистрибутивного тождества) $a(ab + c) = ab + ac$.

Сформулируем полезные **критерии** дистрибутивности решеток:

1. Произвольная решетка дистрибутивна тогда и только тогда, когда любая ее подрешетка не изоморфна ни пентагону, ни диаманту.

2. Дистрибутивность решетки эквивалентна выполнению в ней двойственного дистрибутивного закона: $(a + b)(a + c) = a + bc$.

3. Решетка дистрибутивна тогда и только тогда, когда для любых ее элементов a, b и c имеем: $a + b = a + c$ и $ab = ac$ влекут $b = c$.

4. Дистрибутивность решетки равносильна выполнению в ней тождества: $(a + b)(a + c)(b + c) = abc$.

Покажем, например, что дистрибутивная решетка L удовлетворяет свойству из критерия 3. Пусть $a + b = a + c$ и $ab = ac$ для некоторых a, b, c из L . Тогда

$$\begin{aligned} b &= b(a + b) = b(a + c) = ab + bc = \\ &= ac + bc = c(a + b) = c(a + c) = c. \end{aligned}$$

Решетка с 0 и 1 называется *ограниченной*. Если в ограниченной решетке $a + b = 1$ и $ab = 0$, то элементы a и b называются *дополнениями* друг друга.

По свойству 3 в ограниченных дистрибутивных решетках каждый элемент имеет не более одного дополнения. Значит, диамант и пентагон не являются дистрибутивными решетками.

Упражнение 17. Убедитесь непосредственно, что диамант и пентагон не дистрибутивны.

Упражнение 18. Проверьте свойство 2.

Упражнение 19. Докажите \Rightarrow в свойстве 4.

Определение 7. Ограниченная дистрибутивная решетка с $1 \neq 0$, в которой каждый элемент имеет дополнение, называется *булевой решеткой*.

Сведения о булевых решетках, булевых алгебрах и булевых кольцах можно найти в [14]. Заметим, что эти понятия равносильны, точнее, классы булевых решеток, булевых алгебр и булевых колец с единицей совпадают между собой.

Атомы решетки L с нулем 0 – это минимальные элементы упорядоченного множества $L \setminus \{0\}$. Решетка с нулем 0 называется *атомной*, если для любого ее ненулевого элемента x существует такой атом a , что $a \leq x$.

Примеры булевых решеток:

1. Пусть M – произвольное непустое множество. Тогда булеан $\mathbf{B}(M)$ есть булева решетка с операциями \cup и \cap и порядком \subseteq , причем дополнением любого элемента $A \in \mathbf{B}(M)$ служит его теоретико-множественное дополнение $M \setminus A$. Булеан $\mathbf{B}(M)$ изоморфен прямому произведению $|M|$ экземпляров двухэлементной цепи $\mathbf{D} = \{0, 1\}$.

2. Рассмотрим множество V всех конечных множеств натуральных чисел и дополнений до них в \mathbf{N} (так называемых коконечных множеств). Относительно включения множеств \subseteq множество V будет счетной атомной булевой решеткой – подрешеткой булеана $\mathbf{B}(\mathbf{N})$.

3. Рассмотрим алгебру (пропозициональных) высказываний A с операциями дизъюнкции, конъюнкции и отрицания. Ее элементами служат формулы логики высказываний. Отношение \equiv равносильности высказываний является конгруэнцией на алгебре A . Соответствующая факторалгебра A/\equiv , называемая *алгеброй Линденбаума*, является булевой решеткой. В ней $[P] \leq [Q]$ означает, что $P \rightarrow Q$ – тавтология, т. е. $P \rightarrow Q \equiv \mathbf{I}$ (истина). Дополнением к $[P]$ будет класс $[\neg P]$ отрицания высказывания P .

Решетка $\langle \mathbf{N}_0, | \rangle$ – полная атомная дистрибутивная решетка с условием минимальности с наи-

меньшим элементом 1 и наибольшим элементом 0 , не являющаяся булевой решеткой. Наряду с числовой прямой \mathbf{R} и булеанами, эта решетка – важнейший пример в теории упорядоченных множеств и решеток. Его непустыми конечными подмножествами исчерпываются, с точностью до изоморфизма, все конечные упорядоченные множества.

Пусть L – произвольная булева решетка. Каждый ее элемент a обладает единственным дополнением, которое будем обозначать a' .

Булевы решетки обладают следующими **свойствами**:

(1) $0' = 1, 1' = 0$.

(2) $a'' = a$.

(3) $a \leq b \Leftrightarrow b' \leq a' \Leftrightarrow a' + b = 1 \Leftrightarrow ab' = 0$.

(4) $(a + b)' = a'b', (ab)' = a' + b'$ (законы де Моргана).

(5) $a + a' = 1, aa' = 0$.

Упражнение 20. Проверьте эти свойства.

Изобразим диаграммы Хассе трех первых (по числу элементов) булевых решеток (рис. 4).

В решетке \mathbf{D}^2 элементы a и a' являются атомами. Атомы a, b, c решетки \mathbf{D}^3 располагаются на втором уровне диаграммы, а их дополнения a', b', c' – на третьем уровне.

Докажем *теорему Стоуна* о строении конечных булевых решеток, являющуюся частным случаем классической теоремы Стоуна о представлении булевых алгебр.

Теорема 3. *Любая конечная булева решетка изоморфна булеану $\mathbf{B}(A)$, где A – множество всех ее атомов.*

Доказательство. Пусть A – множество всех атомов конечной булевой решетки L . Установим изоморфизм между решетками L и $\mathbf{B}(A)$, сопоставив каждому элементу $x \in L$ подмножество в A : $f(x) = \{a \in A : a \leq x\}$. Сразу заметим, что $f(0) = \emptyset$ и $f(1) = A$. Покажем, что f является биекцией L на $\mathbf{B}(A)$. Возьмем в L элементы $x \neq y$.

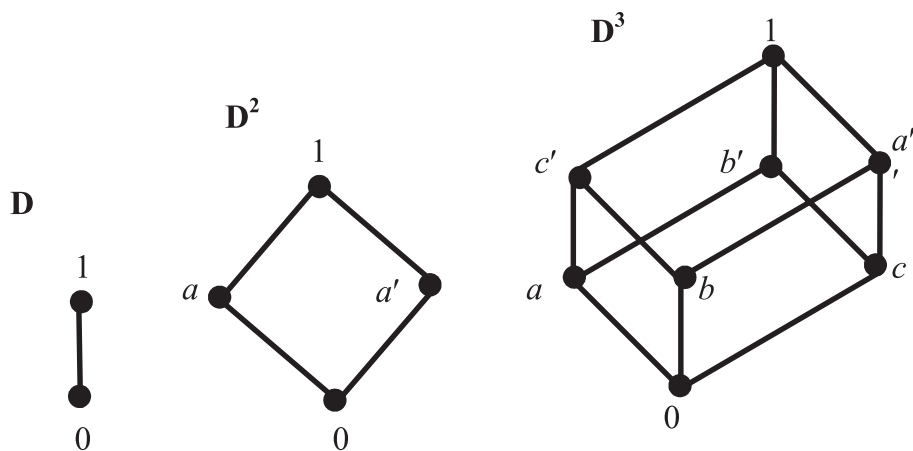


Рис. 4

Тогда одно из соотношений $x \leq y$ или $y \leq x$ неверно. Можно считать, что неверно $x \leq y$. По свойству (3) булевых решеток $xy' \neq 0$. В силу атомности конечной решетки L в ней найдется такой атом a , что $a \leq xy'$. Имеем $a \leq x$ и $a \leq y'$, откуда $a \in f(x)$ и $ay = ay'y = a0 = 0$. Последнее означает, что $a \notin f(y)$. Поэтому $f(x) \neq f(y)$. Тем самым доказана инъективность отображения f .

Для проверки сюръективности f возьмем произвольное непустое множество $B = \{a_1, \dots, a_k\}$ атомов решетки L . Нужно найти элемент $b \in L$, для которого $f(b) = B$. Положим $b = a_1 + \dots + a_k$. Ясно, что $B \subseteq f(b)$. Если $a \in f(b)$, т. е. $a \leq b$, то $a = a(a_1 + \dots + a_k) = aa_1 + \dots + aa_k$. Отсюда следует, что атом a совпадает с одним из атомов a_i , иначе $aa_1 + \dots + aa_k = 0$. Поэтому и $f(b) \subseteq B$, т. е. $f(b) = B$.

Наконец, если $x \leq y$, то $f(x) \subseteq f(y)$ по определению отображения f . Обратное, если $f(x) \subseteq f(y)$ для $x, y \in L$, то по доказанному $x = \Sigma f(x) \subseteq \Sigma f(y) = y$. Следовательно, биекция f является (порядковым) изоморфизмом решеток L и $\mathbf{B}(A)$, что завершает доказательство теоремы.

Булеан $\mathbf{B}(M)$ является булевой алгеброй относительно операций объединения, пересечения и дополнения. Пусть B – произвольная булева алгебра с бинарными операциями $+$, \cdot и унарной операцией $'$. Упомянутая классическая теорема Стоуна утверждает, что B изоморфна подалгебре булеана $\mathbf{B}(M)$, где в качестве M можно взять множество всех максимальных идеалов в B . Элементы и операции в B интерпретируются соответственно как подмножества в M и теоретико-множественные операции над ними. Так, равенство $ab = 0$ в алгебре B означает, что соответствующие множества не пересекаются. Мы уже знаем, что B является (булевой) решеткой с отношением порядка \leq ($a \leq b$ означает $a + b = b$), интерпретируемым как отношение включения \subseteq подмножеств множества M . После этого становится ясно, что булевы алгебры действительно должны обладать естественными свойствами (1) – (5).

В заключение рассмотрим обобщение примера 6, показывающее возможность дальнейших исследований в теории решеток. Для данных непустого множества X и решетки S рассмотрим решетку S^X всевозможных отображений $X \rightarrow S$ с поточечно определенными операциями сложения и умножения отображений. Если решетка S имеет наименьший элемент 0 и не содержит делителей нуля, то равенство $fg = 0$ (здесь 0 трактуется как функция-константа, принимающая в любой точке множества X значение 0) в решетке функций S^X означает, что $f(x) = 0$ или $g(x) = 0$ для каждого $x \in X$. Знакомая картина получается в случае \mathbf{R}^X для числовых промежутков X , когда функции изображаются графиками. В теории пучковых (функциональных) представлений

[15] абстрактная ограниченная дистрибутивная решетка S представляется как решетка сечений соответствующего пучка ограниченных дистрибутивных решеток-слоев S_x , индексированных точками базисного топологического пространства X . Слои должны быть устроены проще исходной решетки S . На этом пути получается и сформулированная выше классическая теорема Стоуна, когда все S_x изоморфны двухэлементной цепи.

Примечания

1. Харди Г., Литтлвуд Д., Полиа Г. Неравенства. М.: ГИИЛ, 1948; Беккенбах Э., Беллман Р. Неравенства. М.: Мир, 1965; Калинин С. И. Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2002.

2. Архангельский А. В. Канторовская теория множеств. М.: МГУ, 1989; Куратовский К., Мостовский А. Теория множеств. М.: Мир, 1970.

3. Бурбаки Н. Очерки по истории математики. М.: ИЛ, 1963, С. 245–259.

4. Вечтомов Е. М. Метафизика математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.

5. Вечтомов Е. М. Бинарные отношения // Математика в образовании. 2007. Вып. 3. С. 41–51.

6. Тестов В. А. Стратегия обучения математике. М.: Технологическая Школа Бизнеса, 1999.

7. Вечтомов Е. М. Основные структуры классической математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.

8. Вечтомов Е. М. Теория решеток. Киров: КГПИ, 1995; Вечтомов Е. М. Упорядоченные структуры в курсе математики // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков: сб. материалов Всерос. конф. (Дубна). М.: МЦНМО, 2000. С. 351–354; Вечтомов Е. М. Модельные примеры в обучении современной математике // Вестник ВятГПУ. 2001. № 5. С. 79–82; Вечтомов Е. М. О взаимосвязи основных математических структур // Материалы XXV Всерос. семинара преподавателей математики педвузов и университетов. Киров, М.: Изд-во ВятГГУ, 2006. С. 6–11; Вечтомов Е. М. Взаимосвязь основных математических структур // Современные методы физико-математических дисциплин: материалы Междунар. науч. конф. Т. 1. Орел: Орлов. гос. ун-т, 2006. С. 183–187; Вечтомов Е. М. Обучение математике через простейшие модели // Материалы III Междунар. конф. М.: РУДН, 2008. С. 597–599.

9. Вечтомов Е. М. Основные структуры классической математики. Киров: ВятГГУ, 2007. Гл. 7.

10. Там же; Вечтомов Е. М., Варанкина В. И. Упорядоченные множества с конечным условием минимальности // Вестник ВятГПУ. 2000. № 3–4. С. 11–12.

11. Беран А. Упорядоченные множества (Б-ка «Популярные лекции по математике», вып. 55). М.: Наука, 1981; Биркгоф Г., Барти Т. Современная прикладная алгебра. М.: Мир, 1976. Гл. 2, 5, 9; Столл Р. Множества. Логика. Аксиоматические теории. М.: Просвещение, 1968. Гл. I, IV; Фрид Э. Элементарное введение в абстрактную алгебру. М.: Мир, 1979. Гл. 3; Шрейдер Ю. А. Равенство, сходство, порядок. М.: Наука, 1971.

12. Биркгоф Г. Теория решеток. М.: Наука, 1984; Гретцер Г. Общая теория решеток. М.: Мир, 1982; Расава Е., Сикорский Р. Математика метаматематики. М.: Наука, 1973. Гл. I–IV; Скорняков А. А. Эле-

менты теории структур. М.: Наука, 1982; Стенли Р. Перечислительная комбинаторика. М.: Мир, 1990. Гл. 3.

13. Вечтомов Е. М. Упорядоченные множества с диаграммой Хассе // Вестник ВятГГУ. 2002. № 6. С. 13–15.

14. Сикорской Р. Булевы алгебры. М.: Мир, 1969; Вечтомов Е. М. Аннуляторные характеристики булевых колец и булевых решеток // Математические заметки. 1993. Т. 53. Вып. 2. С. 15–24; см. также примечания 9, 11, 12.

15. Вечтомов Е. М. Дистрибутивные решетки, функционально представимые цепями // Фундаментальная и прикладная математика. 1996. Т. 2. № 1. С. 93–102; Чермных В. В. Полукольца. Киров: ВятГПУ, 1997.

УДК 37.022

В. Б. Помелов

РУДОЛЬФ ШТЕЙНЕР И ЕГО ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье характеризуется деятельность выдающегося педагога Рудольфа Штейнера, отмечаются основные особенности его учения *вальдорфская педагогика*.

In the article the estimation of activities of the outstanding pedagog Rudolf Steiner is given, the main peculiarities of his *Valdorf Pedagogics* are characterized.

Ключевые слова: Рудольф Штейнер, философско-педагогическое направление вальдорфская педагогика, особенности и основные характеристики вальдорфской педагогики, распространение вальдорфской педагогики в России.

Keywords: Rudolf Steiner, philosophical and pedagogical trend Valdorf Pedagogics, peculiarities and chief characteristics of the Valdorf Pedagogics, of the Valdorf Pedagogics in Russia.

Основоположник вальдорфской педагогики австрийский педагог и философ-мистик, писатель, эзотерик Рудольф Штейнер (нем. Rudolf Steiner) родился 25 (по другим данным 27) февраля 1861 г. в местечке Кралевич (Кральевица) Австро-Венгерской империи (территория современной Хорватии).

Несмотря на то, что уже в 20-летнем возрасте он окончил Венскую высшую техническую школу, его больше привлекали естественные науки. Кумиром Р. Штейнера был Й.-В. Гёте, который, как известно, был не только великим литератором и общественным деятелем, но также естествоиспытателем. С целью более глубокого освоения естественнонаучного наследия Гёте в 1890 г. Р. Штейнер поселился в Веймаре, где всё напоминало о многолетнем пребывании здесь его

кумира, а также Ф. Шиллера, Й.-Г. Гердера, М. К. Виланда, Й.-С. Баха, Ф. Мендельсона, Ф. Листа, Лукаса Кранаха-старшего и других гигантов культуры, к которым Р. Штейнер испытывал величайшее почтение.

Семь лет, проведенных в культурной столице Германии, были заняты подготовкой к изданию естественнонаучных трудов Й.-В. Гёте для фундаментального Веймарского собрания его сочинений. Сам создатель «Фауста» искренне полагал, что в истории науки достойное место займет его теория цвета, хотя даже его личный секретарь и биограф И. П. Эккерман сомневался в правильности этой теории [1]. К слову сказать, Гёте считал теорию И. Ньютона заблуждением, «чрезвычайно вредным для человеческого духа» [2].

Р. Штейнер тактично оставил эти воззрения своего кумира без научного осмысления, уделив основное внимание другой теории Й. В. Гёте – учению о метаморфозах. Он применил ее к педагогике, трактуя воспитание как процесс *метаморфоз*, при которых предшествующая ступень развития ребенка возрождается на последующей в качественно ином, более совершенном состоянии.

Главной задачей воспитания Штейнер считал концентрацию в человеке «свободного духа», – под которым понимается сосредоточение в сознании интеллектуальных и душевных способностей, – и его реализацию в жизненной практике.

Все это в точности соответствовало излюбленной мысли Гёте о необходимости связи теории с практикой («Суха теория, мой друг, а древо жизни вечно зеленеет»). Последствия такой реализации заключаются в том, что всестороннее развитие личности становится залогом и главным условием культурного развития всего общества. Гётевскую идею о «созерцающей силе суждения» Р. Штейнер рассматривал как своего рода научный метод. Веймарский период завершился выходом в свет «Очерка теории познания гётевского мировоззрения» (1897 г., рус. пер. 1993). Еще раньше (в 1891 г.) Штейнер получил степень доктора философии.

Свои идеи о медитативном мышлении и метаморфозах Р. Штейнер рассматривал в рамках универсального учения о человеке – антропософии. Именно антропософия стала методологической основой теории и практики учения, с которым в настоящее время, прежде всего, и ассоциируется имя Р. Штейнера – *вальдорфской педагогике*.

В 1899–1904 гг. Р. Штейнер преподавал в рабочей школе в Берлине. Здесь с 1900 г. Штейнер начал читать лекции в Теософском обществе, возглавляемом Анни Безант, и участвовал в создании германской секции общества. С 1902 г.

Р. Штейнер – генеральный секретарь германской секции теософского общества, но в 1913 г. он вышел из состава общества, разочаровавшись в его идеологии. Тогда же, в 1913 г., им, а также его женой Марией фон Сиверс и их единомышленниками М. Бауером и К. Унгером было положено начало Антропософскому Обществу, которое в 1923 г. Р. Штейнер реорганизовал, основав на Рождественском собрании 1923–1924 гг. новое Всеобщее Антропософское общество с центром в местечке Дорнах, близ Базеля (Швейцария). Здесь, в Дорнахе, Р. Штейнер и скончался 30 марта 1925 г.

В годы фашистского режима в Германии Антропософское общество было запрещено, но продолжало действовать легально в Швейцарии и некоторых других странах. Ныне оно имеет отделения во многих странах мира, в том числе в России, и насчитывает приблизительно 43000 членов.

Полное собрание сочинений Р. Штейнера (книги, статьи, стенограммы лекций) составляет десятки томов. С 1910 по 1922 г. Штейнер руководил строительством первого «Гётеанума», который использовался одновременно как антропософский центр и храм. В новогоднюю ночь 1922–1923 гг. первый деревянный «Гётеанум» стал жертвой поджога. На его месте еще при жизни Р. Штейнера был заложен второй «Гётеанум», где по настоящее время находится штаб-квартира Антропософского общества.

Идеи Р. Штейнера, особенно философские, культурологические и педагогические, оказали значительное влияние на эволюцию идей целого ряда деятелей русской культуры (А. Белый, М. А. Волошин, М. А. Чехов, В. В. Кандинский и др.). В области религиоведения Р. Штейнер установил эволюционные связи великих мировых религий прошлого и настоящего – эллинизма, иудаизма, ислама, буддизма и христианства в его трех основных формах.

Р. Штейнер является создателем антропософии, духовной науки, суть которой заключается в стремлении внести научную методологию в изучение явлений сверхчувственного порядка, построить мост между религией и обычной наукой.

Творчески переработав идеи Фомы Аквинского о необходимости единства науки и религии, Штейнер заложил основы новых направлений в социологических науках. Укажем основные из них: в социологии (движение за социальное единство); в естествознании (гетеанистическое естествознание); в медицине и фармакологии (антропософская медицина); в сельском хозяйстве (биоантропософское земледелие); в искусстве (в живописи, архитектуре, сценическом и лечебном движении) – эвритмия; в движении за религиозное обновление христианства (община христиан); в педагогике (вальдорфская школа).

Для педагогов представляет особый интерес последнее из указанных направлений деятельности Р. Штейнера. На характеристике педагогических идей Р. Штейнера мы и сосредоточим свое внимание.

Вальдорфская педагогика как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов, применяется с различной степенью полноты в так называемых вальдорфских школах и детских садах, а также в лечебно-педагогических учреждениях «Кемпхилл».

В конце второго десятилетия XX в. перед европейской цивилизацией, только что пережившей ужасы первой мировой войны, стоял выбор – возрождать старые формы мышления и правления либо искать новые пути в теории и практике общественной жизни. В «Призыве к немецкому народу и к культурному миру» (1919 г.) Р. Штейнер отмечал, что сфера духовного производства не может управляться или находиться под влиянием политической системы и экономики.

Разумеется, это была не констатация факта, а всего лишь мечта педагога. Штейнер исходил из предположения, что прогресс в социальной сфере требует обновления обучения и воспитания как по форме, так и по содержанию. Существовавшая в Германии дуалистическая система образования углубляла существовавшую социальную пропасть: детям рабочих она давала слишком скудное образование; дети из состоятельных слоев, в свою очередь, получали в классических гимназиях знания, которые не могли пригодиться в жизни.

В этих условиях директор фирмы по производству автомобилей «Вальдорф-Астория» Эмиль Мольт предложил Р. Штейнеру создать школу для детей рабочих и служащих этого предприятия с единым 12-летним образовательным процессом. Открытием первой свободной вальдорфской школы (г. Штутгарт, 1919 г.) Р. Штейнер показал достойный пример позитивной практической деятельности тем представителям прогрессивной европейской интеллигенции, которые в своих литературных произведениях ограничивались лишь сочувственными комплиментами в адрес «потерянного поколения».

Фундаментальным положением новой школы должны были стать внутренние законы и условия развития человека, которые у всех детей, несмотря на существующие индивидуальные различия, примерно одинаковы. Будущий рабочий получал здесь такое же основное образование, что и будущий ученый. Было устранено раздельное обучение мальчиков и девочек, деление по

социальной принадлежности родителей учеников, по степени одаренности детей, по принадлежности к определенному вероисповеданию.

Период конца XIX – начала XX в. в педагогике Германии ознаменовался небывалым подъемом теоретической мысли. Г. Кершенштейнер с его идеей «гражданского воспитания», В. А. Лай («педагогика действия») и другие представители «реформ-педагогика», стремившиеся приспособить современную им школу к потребностям империалистического периода развития общества, пользовались поддержкой правительства и значительной части интеллектуальной части общества, уставшего от давно устаревшей схоластики, являвшейся своего рода «визитной карточкой» немецкой школы.

На этом «военно-промышленном» фоне концепция вальдорфской педагогики, резко отличавшаяся от всего того, что предлагалось учеными системе образования, выглядела в сознании многих несвоевременной, надуманной и несвоевременной. Практическим, общественным олицетворением вышеуказанных официальных концепций были «танки, пушки, корабли». Что мог им противопоставить Р. Штейнер? Искусство, цветы и красоту, которая, как надеялся он, вслед за Фридрихом Шиллером, может быть, все-таки спасет мир...

Необычность концепции вальдорфской педагогики стала причиной достаточно медленного ее распространения на практике. К тому же с приходом к власти в Германии национал-социалистов вальдорфские школы (в Берлине, Бреслау, Дрездене, Эссене, Гамбурге, Ганновере, Касселе и Штутгарте) были закрыты.

За границами Германии первые вальдорфские школы были открыты в 1923 г. в Голландии, в 1925 г. в Англии, в 1926 г. в Швейцарии, Норвегии, Португалии, Венгрии.

В послевоенный период движение вальдорфских школ продолжает развиваться. В 1989 г. в ФРГ было 117 вальдорфских школ с 49980 учащихся (в ГДР – ни одной). В это же время в Бельгии насчитывалось 13 таких школ, в Дании – 17, Финляндии – 4, Франции – 10, Великобритании – 23, Италии – 4, в Нидерландах – 81, в Норвегии – 21, в Австрии – 7, Швеции – 19, в Швейцарии – 32, в Лихтенштейне, Люксембурге, Венгрии – по одной. За пределами Европы вальдорфские школы работают в США (61 школа), Австралии (18), Канаде (11), ЮАР (6), Новой Зеландии (4), в Аргентине, Чили, Колумбии и Бразилии – по 2, в Перу, Уругвае, Израиле, Египте, Индии, Японии – по одной [3].

Вальдорфские школы позиционируют себя как свободные и самоуправляемые. Р. Штейнер отмечал, что здоровые отношения между школой и «социальным организмом» возможны лишь тог-

да, когда в последний постоянно вливаются люди с задатками, сформировавшимися через ничем не скованное развитие. Это произойдет, если школа и система образования будут поставлены на базу самоуправления внутри социального организма. Государственная и хозяйственная жизнь должны принимать в себя людей, образованных в сфере свободной духовной жизни; но они не должны предписывать ход обучения согласно своим потребностям. То, что человеку необходимо знать и уметь в определенном возрасте, должно определяться только его собственной природой. Сами государство и экономика должны быть сформированы в соответствии с требованиями человеческой природы. Иными словами, не человек должен приспосабливаться к цивилизации, а сама цивилизация обязана принимать истинно человеческие формы и постоянно преобразовываться в соответствии с запросами человека [4].

Кто же создаст такую очеловеченную цивилизацию? Разумеется, сами люди, но только такие, которые прошли обучение в школе, освобожденной от чуждых ее сути ограничений. А пока что в школьной системе, управляемой государством, труд учителя определяется инструкцией; его инициатива и собственное понимание того, как следует ему осуществлять образовательный процесс, не приветствуются. Диктуемые учителем предписания составляются людьми, которые не видели конкретных детей и чаще всего никогда не работали в школе. Однако именно они направляют преподавание на основе быстро устаревающих знаний и зачастую схоластической педагогической теории.

Р. Штейнер предлагал сменить фундамент обучения и воспитания и выдвинул идею свободы, самоуправления, ответственности и инициативы учителя, построения педагогического процесса на основе постоянно углубляющегося понимания учителем конкретного ребенка.

В вальдорфских школах заложена идея полного школьного самоуправления. Она реализуется, прежде всего, в процессе коллегиального руководства школой, осуществляемого на еженедельных конференциях, в которых на равноправных основаниях участвуют все учителя.

Конференция подразделяется на педагогическую, административно-организационную и «внутреннюю» части. Педагогическая часть конференции – это, своего рода, постоянно действующий научно-методический семинар, в ходе которого проводится самоконтроль и самоанализ, осмысливается педагогический опыт учителей, с тем чтобы стать основой последующей работы.

Административная часть конференции касается организационных вопросов работы школы. Во внутренней части конференции участвуют те

педагоги, которые несут ответственность за школу как целое. Здесь обсуждаются основные вопросы управления школой, приема и увольнения сотрудников. Эта часть конференции назначает небольшой по численности комитет, который представляет школу за ее пределами. Вопросы ремонта, перестройки и т. п. также поручаются определенной группе лиц. Правление, избранное из представителей родителей и учителей, занимается экономико-финансовым планированием и управлением в школе.

Родители, решаясь отдать своих детей в вальдорфскую школу, берут на себя обязательство тесно сотрудничать с педагогическим коллективом, что позволяет преодолевать достаточно типичную для обычных школ ситуацию, когда школа и семья действуют разрозненно в вопросах воспитания детей.

Это сотрудничество выражается в частых встречах на классных и общешкольных родительских вечерах, в процессе обсуждения и решения разнообразных вопросов, причем не только педагогических (изменение учебного плана и т. п.), но и хозяйственно-экономических (новое строительство, ремонт и пр.). Для этого в школах существуют так называемые органы консультаций и инициатив, которые могут иметь такие названия, как «Родительско-учительский совет (или круг)», «Круг доверия родителей».

Практически все вальдорфские школы предлагают родителям разнообразные курсы по вопросам педагогики, искусству (живопись, лепка, эвритмия), рукоделию, ремеслам, становясь истинными центрами образования.

В отличие от традиционных школ, ориентирующихся на развитие интеллекта ребенка, вальдорфские школы стремятся охватывать «все существо ребенка», куда входят не только наука, но и искусство, мораль, религия.

Подход к ребенку как к единому целому является главным педагогическим принципом на всех стадиях выполнения учебного плана. Учеников никогда не оставляют на второй год. Вальдорфские педагоги исходят из посылки, что низкие успехи – это часто не проблема одаренности, а проблема нарушения мотивации, которая должна быть восстановлена посредством индивидуализации преподавания. При этом отвергается столь популярная в своей радикальности идея разделения детей по потокам. Индивидуализация реализуется «продвижением вперед» более слабых учеников, в том числе посредством труда и искусства. Педагоги считают, что успехи в искусстве и при исполнении практической работы благотворно влияют и на учебу.

Достижение ребенка в любой сфере есть проявление *всей* его сущности, способностей, прилежания, шаг по пути развития. Вальдорфские

педагоги отвергают балльную систему отметок, считая ее дефектом современной системы образования и средством унижения достоинства ученика. Поэтому они применяют свидетельства – характеристики, в которых подробно излагаются успехи, прогресс, способности, прилежание, слабости и прогнозы.

Учебный план вальдорфской школы включает 12 лет и заканчивается получением аттестата зрелости. Более трети сдают государственный экзамен, так называемый *абиту́р*, аналог нашего ЕГЭ, дающий право поступления в вуз.

Р. Штейнер был убежден в том, что процесс развития ребенка в детстве и юности, под которым было принято понимать непрерывное углубление и расширение знаний, умений и навыков, не только постоянен, но и, под влиянием непрерывно содержательно обновляющихся доминант учебы и внеучебной жизни, расчленен на три фазы, каждая из которых имеет свою временную соотнесенность (дошкольный возраст, возраст 7–14 и 14–18 лет), свое содержание обучения и воспитания.

Во взглядах Штейнера, таким образом, оригинально сочетаются учение Гёте о метаморфозах и принципы материалистической диалектики, в частности положение о переходе измененных количественных в качественные.

Первая фаза (эпоха) воспитания ребенка отделяется особенно тесной связью его души и духа с процессами телесного развития. Сознание ребенка, его впечатления, переживания и накопление опыта, овладение прямохождением (прямохождением) и речью, фантазия, интеллект и мышление, – все это, прежде всего, следствие восприятия им своего ближайшего предметного и одушевленного окружения. Восприятие стимулирует сначала непосредственную, а затем и косвенную подражательную деятельность.

Почти при всех вальдорфских школах работают детские сады, где развитие детей в возрасте от 4 до 7 лет стимулируется силами подражания. Игровой материал подчеркнута прост, что, согласно концепции Штейнера, способствует пробуждению фантазии. Воспитатель ежедневно рассказывает детям истории и проводит образные игры; при этом сопереживание и соучастие детей стимулируют развитие речи.

Детей знакомят, используя также возможности рисования, игры, эвритмии и танца, с различными видами деятельности, чаще в связи с временами года. Игровая форма деятельности, имитирующая реальные трудовые процессы, например посев, сбор урожая, молотьбу и выпечку хлеба, позволяет вовлечь детей в жизненные взаимосвязи. Тем самым, по мнению вальдорфских специалистов, стимулируется развитие жизненного опыта, мышления и интеллекта.

В возрасте 7–14 лет (1–8-й годы обучения) ребенок становится способен знакомиться с миром и понимать его в образах. Если раньше сознание было тесно связано с чувственным восприятием, то в 7 лет начинает формироваться самостоятельная внутренняя жизнь. Ребенок схватывает уже не только отдельное, но также события и взаимосвязи, не только явление, но и внутренние закономерности. Правда, все это он делает при поддержке учителя, способного преподавать образно, возбуждая фантазию и чувства ребенка.

Образы сказок, легенд и мифологии углубляют душевную жизнь ребенка, развивают его мышление. Образное преподавание ведет учеников к сопереживанию, к расширению мира чувств. От учителя же требуется живая духовная проработка и творческая образная подача материала.

Согласно идеологии вальдорфской педагогики процесс формирования души ребенка предполагает, чтобы один и тот же учитель на протяжении первых восьми лет обучения вел основные предметы в классе; так учитель ближе узнает каждого ученика и его особенности. Поэтому ежедневно педагог проводит в своем классе по крайней мере один сдвоенный урок в течение двух часов.

При переходе от детства к юности человек свободнее вступает в соприкосновение с окружающим миром; его стремление к внутренней и внешней самостоятельности отчетливо выражается в новой установке – выработать взгляды, ориентировку и цели, исходя из собственных оценок. Личное обращение к внешнему миру позволяет молодому человеку постепенно социализироваться в нем, «стать человеком своего времени», выработать идеалы и жизненные цели.

Все это вызывает новые требования к преподаванию: вместо образного подхода используются методы, способствующие развитию способности у ребенка к суждению, ориентированные на разнообразие мира. Теперь на занятиях по родному языку, истории, естественным наукам он учится тщательно анализировать материал, вырабатывает способность «ясного суждения». Преподавание приобретает более научный и систематический характер. Хотя и на этом этапе речь не идет о том, чтобы навязывать молодым людям гипотезы, теории и модели, то есть мысли, аргументы и достижения других людей; все это проявление слепой веры, якобы выдаваемой за научное знание.

Для того, чтобы эти составляющие науки приобрели значимость в глазах ученика, необходимо лишить их скрытого догматизма, парализующего действующего на юношество. Это достигается посредством формирования у них собственной оценки и собственного суждения, то есть

самостоятельного взгляда на ценность приобретаемого знания.

Вальдорфская педагогика неразрывно увязывает формирование способности суждения с развитием личного взгляда на мир. Так, для того, чтобы в процессе преподавания истории искусства оказаться в состоянии дать адекватную оценку художественному артефакту, учащийся должен сначала вжиться в него, и лишь потом он сможет правильно его оценить, сумеет сравнить его с другими произведениями искусства. Это, по мнению сторонников вальдорфской педагогики, ведет к развитию эстетического переживания.

В ходе изучения биологии молодые люди должны вникать в сущность процессов развития живых существ. Великие литературные произведения раскроются во всей своей глубине лишь тем молодым людям, которые окажутся достаточно зрелыми для понимания сущности описываемых судеб и характеров.

Таким образом, формирование способности суждения неразрывно связано с развитием человеческой личности. Главное, чтобы определяющий сознание и поведение молодежи *дух* не приобрел неполноценной формы повсюду одинаковой, и зачастую аморальной, интеллектуальности.

Согласно одному из принципов, сформулированных Р. Штейнером, любое преподавание должно учить жизни. Поэтому вальдорфские педагоги нацеливают молодого человека на реальную жизнь, в которую предстоит им выходить. Вот почему технология, практическая экономика, условия жизни и труда, социальные проблемы изучаются так же, как математика и иностранный язык. На стремление молодого человека к практическому труду вальдорфская школа отвечает преподаванием разнообразных искусств и ремесел.

В вальдорфских школах все 12 лет проходят уроки живописи, пластики, музыки (вокал и инструмент), художественной речи, а также эвритмии, – нового вида искусства, созданного Р. Штейнером, и сочетающего эстетические силы художественного движения, языка и музыки.

Преподавание ремесел начинается в 6-м классе с садоводства и работы в столярных мастерских. Особое внимание уделяется полезности изготавливаемых вещей. С 9-го класса учащиеся занимаются гончарным делом и обработкой металла. Также дети учатся переплетать книги. Многие уроки рукоделия и ремесла едины для девочек и мальчиков, которые также приучаются к прядению, ткачеству и шитью.

Вальдорфские педагоги полагают, что школа, желающая воплотить идеал широкого и целостного образования, должна при организации преподавания следить за тем, чтобы учебный мате-

риал не становится «выше человека». «Тирания» учебного материала может деформировать развитие человека. Поэтому преподавание должно проходить в тесном контакте учителя и ученика, с учетом душевных особенностей и индивидуальных способностей, слабостей и запросов детей.

Учебники, считают вальдорфские педагоги, слишком бедны по содержанию и в них нет отношения к конкретной ситуации; их задача состоит в том, чтобы дать некий усредненный материал. Если учитель работает «в унисон» с учебником, процесс обучения погружается в бесцветную монотонность. Вальдорфские учителя постоянно заново каждый год разрабатывают материал, используя различные источники.

Организация обучения определяется особенностями учебного предмета. Дисциплины, представляющие собой одну, достаточно замкнутую специальную область (родной язык, литература, история, география, математика, естествознание, человековедение, физика, химия), преподаются в форме так называемых эпох. В течение всего срока обучения ежедневно на утреннем сдвоенном уроке в течение нескольких недель раскрывается, а на следующий день повторяется и закрепляется определенная тема. Это называется концентрацией обучения.

Такой подход, по мнению вальдорфских педагогов, позволяет при большом диапазоне способностей детей успешно работать над расширением знаний, созревaniem способностей и углублением силы переживания. Опасение, что такая организация изучения учебного материала не способствует его прочному запоминанию, не подтверждается, поскольку, как известно, лучше всего усваивается тот материал, который изучался человеком интенсивно и с особым интересом. Поэтому, как считают приверженцы учения Р. Штейнера, в преподавании эпохами с особенной яркостью проявляют себя принципы экономии, концентрации и плодотворного перерыва.

В течение учебного дня к преподаванию по эпохам примыкают предметы, составляющие в своей совокупности так называемое «специальное преподавание». Они даются на одинарных и сдвоенных уроках и требуют постоянной тренировки и упражнений. Это иностранный язык, искусство, музыка, эвритмия, живопись, пластика, ручной труд. Те уроки, которые требуют применения физических сил (садоводство, ремесло, физкультура) проводятся во второй половине дня или перед обедом.

Итак, сначала усиленная умственная деятельность, затем идут предметы, требующие упражнений, либо занятия искусством, и, наконец, телесная деятельность. В совокупности это обеспечивает осмысленную последовательность активизации всего человека.

Уроки иностранных языков, обычно английского и французского, иногда русского, начинаются уже с первого года обучения. Проводятся они в форме разучивания диалогов, стихов, песен и пьесок. Лишь на четвертом году начинаются письмо и грамматика.

Все вальдорфские школы вышли из одной педагогической идеи, из педагогики Р. Штейнера. Это, однако, не означает, что все они работают по единому плану. Никакого единообразия не допускается. Живая идея ведет к живому, плодотворному воплощению. Эта тенденция отчетливо просматривается на примере, прежде всего, ряда школ ФРГ, страны, где традиции вальдорфской педагогики укоренились особенно сильно.

Так, в свободной вальдорфской школе г. Кассель с 11-го класса дифференциация идет по трем направлениям. Направление «на абитур» готовит учеников к поступлению в вуз. По направлению «социальная педагогика» ученики получают профессию воспитателя. По техническому направлению проводится подготовка рабочих в сфере металлургии и электроники.

В вальдорфской школе г. Бохум считается, что все старшеклассники должны приобрести социальный опыт не только через уроки. Поэтому в 9–11-м классах введена многонедельная практика. В 9-м классе это сельскохозяйственная практика. В ходе промышленной практики (11-й класс) ученики работают на промышленном предприятии и получают конкретное представление о технической, производственно-экономической и социальной структуре предприятия. Социальная практика (11-й класс) проводится в лечебно-педагогическом заведении.

Специальная подготовка педагогов для вальдорфских школ ведется в ФРГ в следующих учебных заведениях: семинар вальдорфской педагогики в Штутгарте (с 1928 г.), институт вальдорфской педагогики в Виттен-Аннене (с 1973 г.), свободный педагогический центр в Мангейме (с 1978 г.), педагогический семинар при школе Р. Штейнера в Нюрнберге (с 1974 г.) и учебные вальдорфские семинары в Гамбурге и Киле (с 1988 г.). Те, кто уже окончил государственное педагогическое учебное заведение, проходят односторонний курс подготовки для работы в вальдорфских школах.

В ФРГ действует Союз свободных немецких школ в г. Штутгарте (с 1933 г.), выступающий координационным центром в области проведения школьной политики, направленной на развитие вальдорфского движения. Союз издает журнал «Искусство воспитания».

Ассоциированным членом Союза выступает «Международное объединение вальдорфских детских садов». Именно детские сады количественно преобладают в настоящее время по срав-

нению со школами. К концу 1980-х гг. в мире действовало примерно 500 вальдорфских школ и 1000 детских вальдорфских садов [5].

Не исключением в этом отношении выглядит и ситуация с практической реализацией идей Р. Штейнера в России. Именно в дошкольном образовании изменившиеся в последнее десятилетие ожидания родителей в направлении более гуманного подхода педагогов к своим детям встречаются гораздо больше понимания, нежели в сфере школьного образования, находящегося в куда более жестком подчинении от министерских рескриптов.

К началу 1990-х гг. в России создались, казалось бы, благоприятные социально-педагогические условия для открытия вальдорфских учебно-воспитательных учреждений. О педагогике Р. Штейнера был подготовлен цикл передач на центральном телевидении, многие, даже не педагогические, периодические издания публиковали статьи позитивного содержания. И тем не менее, по точному замечанию К. Е. Сумнительного, вальдорфская педагогика входит в российскую действительность так же, как и в свое время на Западе, достаточно уверенно, но локально, распространяясь, главным образом, в городах-мегаполисах [6].

Кроме того, препятствует более активному росту численности вальдорфских учебно-воспитательных заведений некое сложившееся предубеждение: недоброжелатели соглашаются с тем, что в них царит прекрасная атмосфера, но там «ничему не учат».

Тем не менее в сентябре 1992 г. в капитально отреставрированном старинном здании в Стремлянском переулке, в центре Москвы под руководством известного педагога А. А. Пинского начала деятельность первая в России вальдорфская школа, а в Центре образования Е. А. Ямбурга – начальная вальдорфская школа.

Для России начался этап апробации исследований. На конец 1996 г., по неполным данным, в России насчитывалось 25 вальдорфских школ в более чем десяти городах и до 40 вальдорфских детских садов. К 2002 г. было 32 школы и 50 детских садов [7]. В 2005 г. действовал уже 61 вальдорфский детский сад, треть из них в Москве и Санкт-Петербурге. Таким образом, налицо позитивная динамика в развитии вальдорфской педагогической практики в нашей стране.

В последние десятилетия в российской образовательной среде обозначились два направления вальдорфского педагогического движения. Первое направление носит традиционный характер и стремится сохранить то, что изначально характеризовало педагогические взгляды Р. Штейнера: феноменологический принцип преподавания, повышенное внимание к предметам эстети-

ческого и ремесленно-прикладного циклов; до 8-го класса сохраняется обучение «по эпохам» [8].

Второе направление, хотя и подчеркивает свою принадлежность штейнеровской традиции, делает упор в своей практике на лечебный аспект [9]. Все больше внимания уделяют теории и практике вальдорфского движения современные отечественные педагоги-теоретики [10].

Иногда можно встретить утверждение, что Р. Штейнер *всего лишь* соединил гимназическое (интеллектуальное) образование с преподаванием искусства и ремесел. Это слишком примитивная трактовка замысла выдающегося педагога.

Заслуга Р. Штейнера в области педагогики состоит прежде всего в том, что на основе антропософии, изучающей развитие человека в телесном, душевном и духовном аспектах, он создал педагогику, охватывающую развитие познавательных сил, моральных задатков и нравственных чувств, способностей к искусству и религиозному переживанию.

Более того, он воплотил свои идеи на практике, чем положил начало целому движению в образовании, которое развивается ныне, в том числе и под благотворным воздействием идей Р. Штейнера.

Концепция Рудольфа Штейнера оказалась столь удачно педагогически инструментированной всем, казалось бы, давно известными средствами обучения, что технология ее освоения и практика применения не вызывают слишком больших сложностей у творчески работающих педагогов, сознательно и целенаправленно ее использующих.

Примечания

1. *Эккерман И. П.* Разговоры с Гёте / пер. с нем. Н. Холодковского. М.: Захаров, 2003. С. 166.
2. Там же. С. 134.
3. *Краних Э. М.* Свободные вальдорфские школы / пер. с нем. В. В. Загвоздкина. М.: Парсифаль, 1993. С. 8.
4. *Штейнер Р.* Вальдорфская школа / пер. с нем. Д. Виноградова. М.: Парсифаль, 1994. 80 с.
5. *Пинский А. А.* Традиционная инновация // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепровой, А. Каспржака, А. Пинского. М.: Парсифаль, 1997. С. 261.
6. *Сумнительный К. Е.* Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. М.: Academia, 2008. С. 64.
7. *Борисова Н. Ю.* Социально-педагогические идеи Р. Штейнера и их применение в мировом отечественном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. С. 142.
8. *Сумнительный К. Е.* Указ. соч. С. 69.
9. *Вишнякова Э. А.* Здоровьесберегающие основы вальдорфской педагогики: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2006. 193 с.

10. Вальдорфская педагогика: антология / под ред. В. В. Загвоздкина. М.: Просвещение, 2003. 542 с.; *Загвоздкин В. В.* Вальдорфский детский сад. М.: СПб, Деметра, 2005. 160 с.; *Лоскутова И. М.* Школы Рудольфа Штейнера в России // Наука и школа. 1999. № 1. С. 54–59; *Пинский А. А.* Вальдорфская школа: традиционная и современная // Мир образования. 1997. № 1. С. 21–29; *Смирнова Е. О.* Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики) // Вальдорфский детский сад. М.; СПб.: Деметра, 2005. С. 106–117; Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. М.: Парсифаль, 1995. 256 с.

УДК 378.14

Т. М. Сорокина

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МНОГОПРЕДМЕТНОЙ ВУЗОВСКОЙ КАФЕДРЫ

В статье рассматривается специфика подготовки современного учителя начальной школы на основе интегративного психолого-педагогического учебного содержания; обосновывается понятие «профессиональная компетенция» как важнейшая характеристика уровня профессиональной подготовки будущего учителя в интегративной системе многопредметной кафедры вуза.

In the article is examined the specific character of training the contemporary teacher of elementary school on the basis of the integrative psychological and pedagogical training content; is based concept professional scope as the most important characteristic of the level of the professional training of future teacher in the integrative system of the multiproduct department of VUZ (Institute of Higher Education).

Ключевые слова: профессиональная компетенция учителя начальной школы; структура профессиональной компетенции; учебно-профессиональные действия будущего учителя; психологизация предметно-методической подготовки будущего учителя начальной школы; психолого-педагогическая интеграция.

Keywords: professional scope of the teacher of elementary school; the structure of professional scope; the training- professional actions of future teacher; psychologization objectively – the systematic training of the future teacher of elementary school; psychological and pedagogical integration.

На смену уходящей в прошлое основной цели школы транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, выступать пространством развития личности и индивидуальности человека. Целью образова-

ния становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии.

В настоящее время существенно изменяется характер педагогической деятельности. Возникшие многовариативные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей не только знаниям, но и способам их добытия, формировать учебную деятельность и мышление школьников, проектировать условия для становления у них целостного представления об окружающем мире. Современная педагогическая психология утверждает, что в российском обществе существенно расширилось образовательное пространство, потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социокультурной среды, к построению и реализации образовательных программ для детей с различными особенностями психологической готовности к учению, с индивидуальными различиями психики.

Долгое время в отечественной науке и практике подготовка и профессиональная деятельность учителя начальной школы рассматривались иначе, чем подготовка и деятельность учителя-предметника. В системе вузовской подготовки отсутствовали соответствующие факультеты; учителей для начальной школы готовили педагогические училища. Отсюда требования к образованности такого учителя были значительно снижены. Да и начальное обучение детей также отличалось своеобразием. Д. Б. Эльконин, характеризуя его, указывает, что начальное обучение было построено по принципу примитивно замкнутого на самом себе концентрика. Дети получали элементарные знания и навыки, которые могли им служить только в начале учения.

В настоящее время обучение детей велось и ведется в соответствии с ассоциативной концепцией обучения, психологические основы которой, как показали результаты нашего исследования, осознаются на профессиональном уровне всего 21% учителей (выборка составила около 300 учителей с различным стажем педагогической деятельности). Попытка управлять психическим развитием детей в процессе обучения на уровне осознания конкретных целей и средств их реализации для многих учителей начальной школы является сверхзадачей. Психологическая подготовка будущих учителей начальной школы (по программе педвузов) пока еще по-прежнему оторвана от предметно-методической, поэтому, на наш взгляд, она является профессионально не востребованной, хотя значимость и необходимость ее признаются всеми. Психологически малограмотный учитель начальной школы, к сожалению, не может создать условия для детского саморазвития в процессе обучения, не осознает его конкретные условия и

движущие силы, а следовательно, не может обеспечить для этого необходимые условия. Наиболее талантливые педагоги интуитивно приходят в своей педагогической практике к необходимости построения развивающего учебного содержания для маленьких школьников, но все их попытки решить эту проблему сводятся к вариациям использования тех или иных методических приемов.

В то же время современная отечественная педагогическая психология имеет значительное количество развивающих образовательных технологий, созданных на основе прогрессивных психологических концепций именно для начального обучения. Однако процент их практической востребованности невелик. Главная причина этого заключается в недостаточном уровне базовой профессиональной подготовки учителей начальной школы и, особенно, по предметам психолого-педагогического цикла.

Актуальность изучения специфики профессиональной деятельности учителя начальной школы очевидна. Анализ психологических характеристик младшего школьного возраста показал, что нужно рассматривать не отдельные особенности ребенка, а детско-взрослую общность (Н. В. Лаптева, В. И. Слободчиков, 2001), представленную двумя разными позициями – ребенка и взрослого. Позицию ребенка, его индивидуальные особенности как предпосылки и условия развития удерживает психолог. Позицию взрослого, которая выражается в виде конкретных действий последнего в общности, должен удерживать педагог; в идеальном случае обе эти позиции могут совмещаться в единой – профессиональной позиции.

По нашему мнению, специфические особенности профессионального облика современного учителя начальной школы можно обозначить термином «профессиональная компетенция».

До настоящего времени в профессиональной подготовке преобладает предметно-методическая парадигма. Образование, полученное в педвузе, большинством выпускников не воспринимается профессионально-педагогическим. Типичным среди учителей является мнение, что их учили предмету, а не профессии. Педагогическая психология напрямую не обеспечивает педагога методическими средствами формирования и диагностики учебной деятельности школьников, изучения хода и результатов развития их личности, анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Содержание этого курса не соотносится с педагогикой и частными методиками. Дидактика не опирается на современные психологические данные о структуре учебной деятельности и о процессе обучения; психологические закономерности не воплощены в методических разработках (Е. И. Исаев, 1998).

На наш взгляд, существующая практика подготовки учителя начальной школы в педагогических вузах не может решить задачу создания такого профессионала, который мог бы осуществлять личностно-ориентированное обучение. Наши наблюдения, изучение деятельности учителей начальной школы, имеющих различные результаты, полученные при окончании вуза, различный стаж работы после вуза, показывают, что только 18–20% из них (выборка составила 117 человек) способны осуществлять инновационную педагогическую деятельность осмысленно, то есть в соответствии с собственными целями и возможностями (а не по шаблону, иногда даже новаторскому!) и учитывая психологические особенности детей своего класса. Изучение причин такого явления показало, что педагоги начальной школы часто не могут дать психологического обоснования своим педагогическим действиям, поэтому результативность их работы мнимая. Детское развитие в процессе обучения часто декларируется; педагог не может квалифицированно объяснить, что он пытается развивать в детях, какими средствами и зачем. Последнее – особенно трудно! Очень сложной проблемой для учителя начальной школы является попытка оценить развивающие возможности учебного содержания для детей конкретной группы, класса.

В нашем исследовании понятие «профессиональная компетенция» (ПК) будущего учителя начальной школы рассматривается как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального развития, как деятельностного, так и мотивационного. Мы рассматриваем ПК в динамике как явление постепенной профессионализации будущего учителя. Кроме этого в понятие ПК будущего учителя начальной школы мы вносим определенную специфику – это и интегральная деятельностно-личностная характеристика будущего педагога и, одновременно, область или сфера приложения его профессиональных возможностей (см. рисунок).

Такое соединение обусловлено тем, что учитель начальной школы – многопредметник и сфера его профессиональной деятельности особая – интегративная. Кроме того, важнейшим психологическим условием, способствующим возникновению и развитию профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы, является профессионализация его психологической подготовки, заключающаяся в коренном изменении роли и содержания психологического знания, которое должно быть интегрировано со всеми другими аспектами обучения в едином, профессионально значимом для студента развивающем пространстве. В процессе усвоения ин-

тегративного содержания студентов возникает особая деятельность – учебно-профессиональная, где основные приоритеты касаются, прежде всего, изучения развивающих возможностей предметного содержания (развитие психики детей в обучении), а не только информативных. Такая деятельность будущего педагога обеспечивает ему, как показало наше исследование, развитие актуального уровня профессиональной компетенции, проявляющейся в возможности прогнозировать цели и задачи психического развития детей в процессе обучения, создавать продуктивные психолого-педагогические условия для их разрешения, разрабатывать диагностические программы (в том числе на предметном материале) и, наконец, исследовать особенности психического развития младших школьников в различных условиях их обучения.

Вводя термин «профессиональная компетенция» учителя, мы обозначаем профессионально-интегративное единство, центром которого является психологическая подготовка, преобразующая педагогическую и методическую составляющие деятельности современного учителя начальной школы и создающая возможности для его многоаспектной профессиональной деятельности.

Для возникновения и эффективного развития ПК у будущего учителя начальной школы в вузовский период ее становления необходимо создание особых условий, при которых мотивационные, содержательно-деятельностные и диагностико-регулирующие ее компоненты развивались бы в единстве. Кроме того, поскольку в основе высокого уровня ПК лежит глубокая, адаптивная, профессионально ориентированная психологическая подготовка будущего учителя начальной школы, то, на наш взгляд, наиболее продуктивными условиями ее развития являются специально созданные системы интегративного учебного содержания. Интеграция рассматривается нами как объединение, соединение разрозненных элементов в единое целое, качественно новое образование, восстановление какого-либо единства. Это не механическое соединение частей, не

сумма их, а органическое взаимопроникновение, которое дает новый результат, новое системное и целостное образование. В теории систем интеграция рассматривается как состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и как процесс, обуславливающий такое состояние (О. М. Сичивица).

Последовательное развитие интегративной системы многопредметной кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования происходило в несколько этапов.

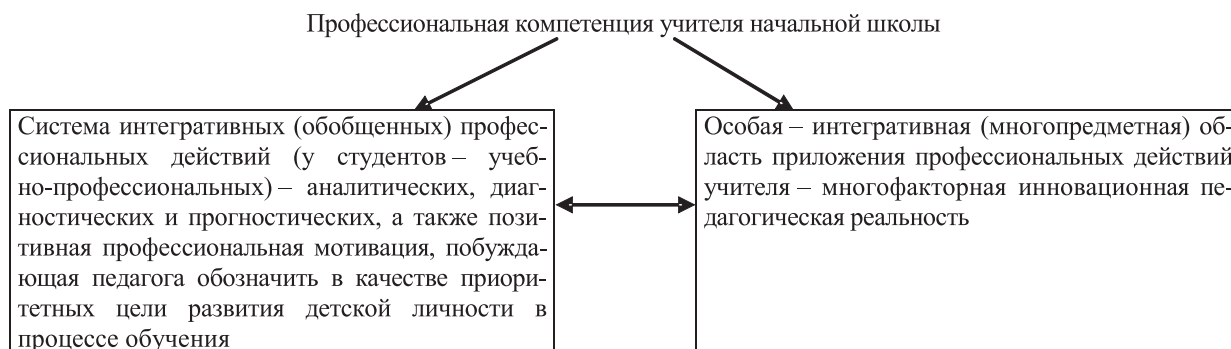
I этап. Структурированные дисциплины психолого-педагогического блока.

II этап. Междисциплинарное структурирование – система интегрированного учебного содержания. Интегрированные курсы: Педагогические теории и системы (психодидактика); Педагогические теории и системы воспитания; Психология педагогической деятельности современного учителя начальной школы; Психология обучения математике; Психология обучения русскому языку.

III этап. Психолого-педагогические основы проектирования педагогического пространства для младших школьников. Педагогические теории и системы обучения и воспитания (переосмысление, выбор, личностные аспекты). Основы педагогической диагностики. История отечественной педагогики и психологии как часть мировой и отечественной культуры.

Многолетние исследования, проведенные на кафедре социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета, позволяют утверждать, что особые условия деятельности многопредметной вузовской кафедры как выпускающей являются, по нашему мнению, максимально адекватными целям образования современного учителя начальной школы.

Под психологической структурой деятельности многопредметной кафедры мы понимаем: особенности мотивации профессиональной деятельности преподавателей; методологию постро-



ения учебного содержания; особенности технологического обеспечения преподавания.

Создание структурной модели специалиста – педагога начальной школы – связало внутренними связями все учебные предметы, определив роль каждого. Психологизация преподавания педагогических и методических дисциплин стала основой новой методологии.

Введенное нами в качестве основного понятие «профессиональная компетенция» учителя начальной школы, обоснованная деятельностно-личностная его структура и уровни развития действительно являются интегративным показателем профессионального развития будущего учителя и учителя-стажера. Система учебно-профессиональных действий, развивающихся у студентов постепенно, наряду с углублением профессиональной мотивации их деятельности, носит обобщенный характер и полноценно продолжает совершенствоваться в послевузовский период у учителей-стажеров.

Результаты исследования свидетельствуют, что в процессе развития аналитических, диагностических и прогностических профессиональных действий, составляющих структуру профессиональной компетентности учителя начальной школы, успешно совершенствуются также и другие важные характеристики профессионального развития педагога, такие, как коммуникативные, что также подтверждает интегративную основу разработанной нами структуры ПК.

Важнейшим психологическим условием продуктивного развития ПК будущего учителя начальной школы является изменение его учебной деятельности, которая приобрела характер учебно-профессиональной, главным образом, за счет профессионализации психологической подготовки будущего учителя.

УДК 378.14

А. Н. Вахрушева

К ПРОБЛЕМЕ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье отражены значение контроля и оценки, уровни усвоения знаний, критерии оценки знаний, умений и навыков, предложены листы учета достижений студентов на конкретных занятиях; представлена характеристика рейтингового контроля знаний, приведены примеры теста и других видов контроля, наиболее часто встречающихся в практике работы.

The article reflects the significance of control and estimation, standards of mastering of knowledge, criteria of estimation of knowledge, skills and habits; offers the sheets of registration of students' achievements at concrete lessons; presents description of rating control of knowledge; gives examples of test and other kinds of control, which meet in practice very often.

Ключевые слова: результативность контроля, профессиональные знания, умения и навыки студентов, уровни усвоения знаний, показатели и критерии оценки, оценочные листы, оценка и отметка, тестовый контроль, рейтинговый контроль.

Keywords: effectiveness of control, professional knowledge, skills and habits of students, standards of mastering of knowledge, indices and criteria of estimation, sheets of estimation, estimation and mark, test control, rating control.

Контроль профессиональных знаний, умений и навыков студентов – один из главных элементов учебного процесса в высшем профессиональном учебном заведении. От его правильной организации во многом зависят результативность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки специалиста. Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Благодаря контролю между преподавателем и студентом устанавливается «обратная связь», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, реальный уровень владения системой знаний, умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса.

Современные технологии обучения заставляют педагога искать новые, отвечающие современным требованиям варианты проверки профессиональных знаний, умений и навыков. Приобретенные студентами знания выступают как обобщенный и присвоенный личностью фрагмент коллективного

опыта, включающий данные об общих и специфич-ных, значительных и второстепенных признаках и связях вещей и явлений, об адекватных технологиях деятельности как в процессуальном, так и оценочном плане. В связи с этим уровень усвоения этих знаний и умение переносить их на разнообразные практические ситуации служат основой оценивания. По мнению Н. А. Моревой [1], процесс усвоения знаний протекает на следующих уровнях, отраженных нами в табл. 1.

Перечисленные уровни усвоения учебного материала становятся основой для выделения критериев эффективности результатов обучения. Чаще всего мы применяем следующие критерии: глубина, полнота, прочность, конкретность, самостоятельность, культура общения (вежливость, тактичность) и пр.

Следует отметить, что разработка и внедрение в практику педагогического контроля конкретных и адекватных заявленным целям обучения и теме критериев и показателей представляется довольно сложным процессом, поскольку система критериев должна обеспечивать достаточную степень объективности, т. е. давать целостную и всестороннюю оценку изучаемого яв-

ления во всем его многообразии и полноте. В этом смысле система критериев будет представлять собой идеальную модель, с которой сравнивается реальное явление и устанавливается степень его соответствия. Объективность как важнейший методологический принцип построения критериального аппарата реализуется через систему требований, наиболее значимыми из которых выступают семантическая определенность терминологии и четкое указание области применения критериев. Построение критериев контроля на основании выделенных функций позволит преподавателю не только оценивать результат, но и оказывать целенаправленное педагогическое воздействие на процесс обучения. Для этого к каждому уроку мы разрабатываем листы учета достижений студентов, конкретно указывая, на основании каких критериев будет оцениваться их деятельность на занятии. В качестве примера приведем оценочные листы, разработанные нами и использованные в ходе практического занятия на тему «Методика проведения мозгового штурма» в процессе изучения дисциплины «Технологии профессионального образования» (табл. 2, 3).

Таблица 1

Уровни усвоения знаний студентами

№ п/п	Название уровня	Характеристика
1	Уровень узнавания	Происходит формальное воспроизведение знаний по поверхностным, внешним характеристикам объекта изучения, студенты только отличают данный объект или действие от их аналогов. При этом нередко или не дают ответа, или он неверен
2	Уровень репродуцирования	Студенты проявляют способность не только различать, отделять информацию, но и перерабатывать учебную информацию определенным образом: находить на основе ряда признаков тот или иной объект или явление, дать определение понятию, пересказать учебный материал. При ответе указывают на несущественные признаки понятий и чаще приводят только конкретные примеры
3	Уровень продуктивной деятельности	Самостоятельно осуществляют определенную осмысленную деятельность, направленную на решение конкретного круга типовых учебно-познавательных задач в соответствии с ранее усвоенными эталонами на основе уяснения функциональных зависимостей и причинно-следственных связей. Во время ответа при характеристике объекта или явления студенты воспроизводят некоторые существенные стороны понятий и приводят примеры
4	Уровень трансформации	Целенаправленное избирательное применение студентами соответствующих знаний для решения творческих задач в новых ситуациях. В ответах стараются отметить все существенные признаки рассматриваемого понятия, приводят примеры, логически конструируют педагогические выводы с опорой на устанавливаемые связи и зависимости между педагогическими явлениями, теми теоретическими сведениями, которые есть в их арсенале, и практическими наблюдениями

Таблица 2

Лист учета достижений генераторов идей

№ п/п	Ф.И. студента	Генерирование идей		Обсуждение принятых идей				Общее количество баллов
		Общее кол-во идей (0,5 балла за каждую)	Кол-во принятых идей (2 балла за каждую)	Выделение позитивных сторон (1 балл)	Называние негативных сторон (1 балл)	Характер вопросов (1 балл)	Ответы на вопросы (1 балл)	

Применение метода мозгового штурма в учебном процессе содействует формированию способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; приобретению опыта коллективной мыслительной деятельности; творческому усвоению и переработке студентами учебного материала. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

В табл. 2 показаны критерии, на основании которых могут оцениваться генераторы идей.

В связи с тем, что метод мозгового штурма представляет собой единство двух элементов – выдвижения идей и их анализа (развития), мы посчитали целесообразным отдельно оценить деятельность экспертов (табл. 3).

Вначале «эксперты» фиксируют по имеющимся критериям сообщаемые в ходе обсуждения идеи, затем приступают к их обсуждению. На заключительном этапе мозгового штурма представители группы «экспертов» сообщают результаты. Они называют общее количество предложенных идей, знакомят с лучшими из них.

Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. Существенная установка по защите идеи заключается в том, что автор идеи сам выделяет ее недостатки. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о внедрении тех или иных предложений в практику.

Такого рода занятия способствуют формированию аналитических умений студента, которые находят применение и в других видах деятельности, в частности в процессе анализа конспектов уроков в среднем специальном учебном заведении на основе разработанных нами показателей и критериев, которые представлены в табл. 4.

По каждому показателю студенты выставляют баллы: 1 балл – за полное соответствие, 0,5 балла – неполное соответствие; 0 – несоответствие показателю. Причем студенты не только выставляют определенные баллы, но и обязательно аргументируют свою позицию и, кроме того, там, где оценивают в 0, 0,5 баллов, непременно формулируют рекомендации по улучшению конспекта урока.

Конечно, данные критерии не являются эталонными. На основании собственной рефлексии регулярно после каждого занятия мы их пересматриваем, что-то дополняем, от чего-то отказываемся. Этот процесс выбора и совершенствования критериев бесконечен, так же как постоянно желание педагога совершенствовать свою деятельность. Однако подобного рода работа, с нашей точки зрения, может помочь преподавателю более четко проконтролировать деятельность студентов на каждом из этапов занятия, проявить большую объективность в оценке их

действий и дать аргументированное обоснование поставленных отметок.

В современной дидактике, как указывает Н. А. Морева [2], результат оценивания выражается в двух формах: оценке и отметке. Оценка как отношение педагога к деятельности студента в соответствии с принятыми требованиями и нормами действия педагогического процесса выражается в его суждениях. Отметка – это количественный показатель оценки. Существуют два типа оценок. Содержательная оценка, внешняя, когда ее дает педагог, и внутренняя, когда ее ставит себе студент, – выражает процесс сопоставления хода и результата деятельности с намеченным эталоном. Достигается это через установление уровня и качества продвижения обучаемого в учении и определение на этой основе категории задач, нужных для дальнейших успехов и продвижения студентов. Парицательная оценка выражает суждения и оценочные воздействия преподавателя по ходу опроса, его отношение к частному знанию, умению и навыку студента.

Принятая в нашей стране система отметок включает в себя перечисленные типы оценок и безотносительно к конкретному предмету сводится, по мнению А. Г. Семушиной, Н. Г. Ярошенко, к следующему:

- «отлично» – студент обнаруживает усвоение всего объема программного материала, выделяет главные положения в изученном материале, не затрудняется в ответах на поставленные вопросы, свободно применяет полученные знания на практике, не допускает ошибок в воспроизведении изученного;

- «хорошо» – студент знает весь изученный материал, отвечает на вопросы без затруднений, в ответах не допускает грубых ошибок, устраняет отдельные неточности с помощью дополнительных вопросов педагога;

- «удовлетворительно» – студент знает основной материал, но испытывает трудности в его самостоятельном воспроизведении и требует дополнительных вопросов педагога, отвечает на вопросы воспроизводящего характера, испытывает затруднения при ответах на видоизмененные вопросы, допускает ошибки в письменных работах;

- «неудовлетворительно» – у студента большая часть материала не усвоена, хотя имеются отдельные представления об изучаемом материале, в ответах допускаются грубые ошибки [3].

Однако такая система отметок чаще всего не удовлетворяет преподавателя в силу ее некоторой ограниченности. Более результативна рейтинговая система оценки профессиональных знаний, умений и навыков студентов. Введение рейтинга стимулирует повседневную учебную рабо-

ту каждого студента, поскольку постоянная самооценка не позволяет ему работать с прохладцей, студенты чаще обращаются за консультацией к преподавателю. Рейтинг способствует моральной удовлетворенности студента. Кроме этого перед выполнением любой учебной работы он

знает ее «цену» в баллах и факторы, влияющие на повышение или понижение оценки. При рейтинговой системе студенты получают большую возможность для развития своих способностей за счет включения в учебную деятельность разнообразных работ. Преподавателю рейтинг по-

Таблица 3

Лист учета достижений экспертов

№ п/п	Ф.И. студента	Формулирование критериев: 1 критерий – 1 балл	Заполнение документации: идеи, листа учета достижений студентов: всего 2 балла	Анализ идей в соответствии с критериями: за анализ 1 идеи – 1 балл	Характер вопросов		Общее количество баллов
					Проблемные (1 балл)	Репродуктивные (0,5 балла)	

Таблица 4

Анализ конспекта учебного занятия в ссузе. Отработка триединой цели урока (ТЦУ)

№ п/п	Показатель	Критерий
1	Структура урока	1.1. Выделены все структурные элементы урока
		1.2. Итоги подводятся на каждом из этапов занятия
2	Формулировка ТЦУ	2.1. Формулировка обучающей цели для преподавателя
		2.2. Формулировка развивающей цели для преподавателя
		2.3. Формулировка воспитательной цели для преподавателя
		2.4. Озвучивание обучающей цели студентам
		2.5. Озвучивание развивающей цели студентам
		2.6. Озвучивание воспитательной цели студентам
		2.7. Взаимосвязь обучающих целей преподавателя и студентов
		2.8. Взаимосвязь развивающих целей преподавателя и студентов
		2.9. Взаимосвязь воспитательных целей преподавателя и студентов
		2.10. Профессиональная направленность целей
		2.11. Триединство целей
3	Воплощение ТЦУ через содержание конспекта и содержание урока	3.1. Реализация обучающей цели
		3.2. Реализация развивающей цели
		3.3. Реализация воспитательной цели
4	Воплощение ТЦУ через действия преподавателя	4.1. Реализация обучающей цели
		4.2. Реализация развивающей цели
		4.3. Реализация воспитательной цели
5	Воплощение ТЦУ через текущие учебные действия студентов	5.1. Реализация обучающей цели
		5.2. Реализация развивающей цели
		5.3. Реализация воспитательной цели
6	Воплощение ТЦУ через полученный результат учебного занятия	6.1. Реализация обучающей цели
		6.2. Реализация развивающей цели
		6.3. Реализация воспитательной цели
7	Личностная окраска ТЦУ	7.1. Для преподавателя
		7.2. Для студентов
8	Способы ориентации студентов на реализацию целей	8.1. В начале занятия
		8.2. По ходу занятия
		8.3. В конце урока
9	Формы поощрения учебных достижений студентов	9.1. Эмоциональное поощрение
		9.2. Поощрение оценкой
		9.3. Поощрение похвалой
		9.4. Поощрение со стороны студентов и преподавателя
10	Понимание ТЦУ студентами	10.1. Объяснение студентами значения целей для них самих
		10.2. Наличие способов установления обратной связи по усвоению, принятию и воспроизведению студентами целей учебного занятия

могает объективизировать оценки. Так как изучение предмета делится на модули, такая порционная подача материала позволяет педагогу отбирать методы контроля и проверять их эффективность. Многобалльность оценки, с одной стороны, в большем охвате позволяет учесть персональные способности студента, а с другой – снижает роль субъективного подхода преподавателя к оцениванию его учебной деятельности. Быстрое ранжирование обучаемых приводит к исчезновению усредненных групп успевающих и слабоуспевающих студентов. Ранг каждого студента точно определяется среди сокурсников в зависимости от рейтинговой оценки, что способствует дифференциации обучения и формированию деловой атмосферы на учебных занятиях. В качестве примера приведем разработанные и апробированные нами на практике правила рейтинговой шкалы оценки профессиональных знаний, умений и навыков студентов по дисциплине «Теория и методика развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» (см. Правила рейтинговой оценки успеваемости студентов).

Получив такие правила, студент ими руководствуется на всем протяжении изучения дисциплины.

Следует отметить, что благодаря рейтинговому контролю и оценке знаний, умений и навыков повышается эффективность контрольной деятельности педагога по оценке полученных студентом результатов обучения, которая складывается из двух существенных моментов. Первый касается устранения ошибок оценивания. Авторитарность преподавателя приводит к жесткости оценок, т. е. чрезмерной их заниженности, а либерализм, наоборот, к ошибкам великодушия, когда педагог незаслуженно завышает оценки. Субъективный подход как самая распространенная ошибка выражается в том, что за одну и ту же работу, сделанную одинаково, разные студенты получают и разные оценки. Очень часто также преподаватель прибегает к публичному сравнению студентов, причем не всегда в пользу их достижений.

Второй момент, определяющий эффективность контрольной деятельности педагога, – следование определенным организационным требованиям. Контроль должен быть систематическим, полным, беспристрастным, дифференцированным, сочетаться с самоконтролем и самооценкой студентов.

Весьма важное требование – создание на учебном занятии ситуации успеха; использование поощрения как оценочной доминанты; предоставление разумного требования к студенту, а также применение разных методов контроля: устный опрос, письменная и практическая проверка, стандартизированный контроль и др. Общее назначение этих методов заключается в том, чтобы

наилучшим образом обеспечить своевременную и всестороннюю обратную связь между студентами и преподавателем, на основании которой устанавливается, как студенты воспринимают и усваивают учебный материал. Необходимо помнить, что только комплексное применение разнообразных методов позволяет регулярно и объективно выявлять динамику формирования системы профессиональных знаний, умений и навыков обучающихся. Каждый метод контроля имеет свои достоинства и недостатки, область применения, ни один из них не может быть признан единственным, способным диагностировать все аспекты процесса обучения. Только правильное и педагогически целесообразное сочетание всех методов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

За последние годы значительно активизировалась работа по совершенствованию методов и средств контроля. Поиски нового привели к применению во многих учебных заведениях тестового контроля усвоения, а также опроса с помощью контролирующих устройств и комплексов, позволяющих иметь регулярную «обратную связь» от обучаемых к обучающему.

Устный опрос осуществляется в разных вариантах. В практике своей работы мы преимущественно используем подгрупповые формы работы на семинарских, практических занятиях, когда студенты по собственному желанию либо по жребию делятся на 5–6 подгрупп, каждая из которых выполняет определенные функции. Так, одна – это группа экспертов, которая оценивает деятельность других подгрупп и свою собственную готовность к занятию по критериям, другая – специализируется на формулировке вопросов, остальные – готовят выступления по обсуждаемой проблеме, отвечают на вопросы. Важное значение при этом имеет как характер задаваемых вопросов, так и ответов на них. Более высоко оцениваются вопросы и задания продуктивного, проблемного характера, т. е. начинающиеся со слов «Почему», «Докажите», «Обоснуйте», «Сравните» и пр. Примечательно, с нашей точки зрения, то, что студенты не просто учатся отвечать или задавать вопросы, а осознавать проблему, видеть определенные нюансы, аргументировать свою позицию. Кроме того, при подведении итогов занятия оценивается не только деятельность подгрупп, но и учитывается активность каждого студента. Преподаватель оставляет за собой право корректировать оценки, а также оценивать работу экспертов.

Если говорить о письменном опросе, то следует отметить, что интерес вызывают сочинения на педагогические темы, задача которых – сформировать у студентов отношение к будущей профессии, умение увидеть себя в ней, перенести

ПРАВИЛА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

1. Зачет и экзаменационная оценка зависят от суммы баллов, полученных студентами во время учебных занятий.

2. Минимальное и максимальное количество баллов по результатам выполненной работы:

- 1) доклад (с представлением текста, а также подготовительных материалов) – 20–30;
- 2) реферат (с представлением текста, а также подготовительных материалов) – 10–20;
- 3) теоретическое сообщение по одному значимому источнику – 5–11;
- 4) выступление на одном семинаре – 3–5;
- 5) проведение на практических занятиях различных форм работы по математике (упражнение, игра, занятие – не менее 5 за год) – 3–5;
- 6) конспекты упражнений, игр, занятий по математике (не более 5 за год) – 3–5;
- 7) анализ просмотренной формы работы (не более 5 за год) – 3–5;
- 8) контрольно-проверочная работа (8 за год) – 3–6;
- 9) оформление и содержание «портфолио» (проверка – 1 раз в семестр) – 10–14.

3. Ограничения

1. Все материалы (конспект, анализ просмотренной работы и пр.) принимаются в течение 1–3 дней после проведения занятия.

2. На последнем семинарском (лекционном, лабораторном) занятии никакие материалы не принимаются.

3. Суммарное число баллов за конспекты, наглядность не должно превышать половины итоговой суммы.

4. Повышение оценки

Возможна отработка занятий, пропущенных по уважительной причине.

5. Снижение оценки

1. Пропуск лекции, семинарского или лабораторного занятия по неуважительной причине штрафует минусовым баллом.

2. Отработка занятий, пропущенных без уважительной причины, не проводится, следовательно, оценка не исправляется.

3. Неподготовленность к семинарскому или лабораторному занятию оценивается минусовой оценкой по 5-бальной шкале.

4. За нарушение сроков представления работ (без уважительной причины) оценка снижается на 5% в сутки.

6. Суммарное количество баллов по результатам выполненной работы за год

№ п/п	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
1	20	25	30
2	10	15	20
3	5	8	11
4	24	32	40
5	15	20	25
6	15	20	25
7	15	20	25
8	24	36	48
9	20	24	28
Итого	148	200	252

7. Количество баллов на зачете и годовом экзамене и оценка

Набравшие за семестр 64 и более баллов и защитившие реферат, получают зачет.

Набравшие за год от 120 до 200 баллов могут сдать экзамен и повысить оценку на один балл.

Количество баллов	Оценка
201 и выше	Отлично
149–200	Хорошо
120–148	Удовлетворительно

8. Любой студент имеет право не участвовать в рейтинге. Тогда учет его работы, допуск к экзамену, прием экзамена осуществляются традиционным способом.

лучший педагогический опыт в свою практическую деятельность. Возможность выразить свои мысли письменно позволяет студенту структурировать представления, у него появляется четкость изложения материала, развивается образность воображения. Темы могут быть самые разные: «Мой идеал педагога», «Почему я хочу стать преподавателем?» «Как научить ребенка видеть звезды, отраженные в луже?» и пр.

Большой популярностью у преподавателей и студентов пользуется работа с опорными схемами. Виды заданий, предложенные студентам, могут быть разнообразными: нужно прочитать схему, дописать недостающие по логике элементы, составить по заданной информации свою схему и др. Одним из сложных, но одновременно инте-

ресных заданий является составление и разгадывание студентами кроссвордов, которое с успехом может быть применено в качестве итогового задания по теме, разделу.

Стандартизированный контроль предусматривает разработку тестов. Тест состоит из двух частей – задания и эталона. Задание выдается учащимся для выполнения, эталон представляет собой образец правильного и последовательного выполнения задания. Сравнивая эталон с ответом учащегося, можно объективно судить о качестве усвоения учебного материала.

В качестве примера предлагаем тестовые задания по теме «Активные методы обучения» дисциплины «Технологии профессионального образования» (см. ниже).

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ «АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ»

1. Раскройте содержание категории «активные методы обучения» (АМО).

Активные методы обучения – это ...

2. Представьте графически классификацию АМО.

3. Допишите недостающие правила и мудрые мысли, используемые в дискуссии, установите между ними соответствие:

№ п/п	Правило	Мудрая мысль
1		Говорить не думая – это стрелять не целясь
2	Используй факты для подтверждения своих высказываний либо для опровержения чужих	
3		Не бойся первой ошибки, а избегай второй

4. Установите алгоритм этапа собственно мозгового штурма:

- 1) выдвижение как можно большего числа идей для решения проблемы;
- 2) разработка альтернативных вариантов конкретного решения, действенных на практике, на основе выбранных идей;
- 3) представление проблемы для рассмотрения;
- 4) отбор нескольких идей для дальнейшего рассмотрения.



5. Допишите недостающие цели и вопросы стратегии функционально-целевого анализа, установите между ними соответствие:

№ п/п	Цель	Вопрос
1		Для чего это нужно
2	Определить цели решения творческой задачи	
3		Почему это надо сделать
4	Уточнить место действия	
5		Когда это можно сделать
6	Выделить средства решения задачи	
7		Как это можно сделать

Тестовый контроль дает возможность при незначительных затратах аудиторного времени проверить всех студентов. Основной недостаток этого контроля – ограниченность применения: с его помощью можно проверить только репродуктивную деятельность учащихся (знакомство с учебным материалом и его воспроизведение).

Помимо тестового контроля мы широко применяем такие методы, как самоконтроль и взаимопроверка, которые активизируют познавательную деятельность студентов, воспитывают сознательное отношение к проверке, способствуют выработке умений находить и исправлять ошибки. Все это необходимо для формирования навыков самообразования.

В рамках статьи мы не имеем возможности подробно раскрыть все методы оценки и контроля, мы остановились лишь на некоторых, а именно тех, которые, с нашей точки зрения, позволяют получить достаточно точную и объективную картину сформированности профессиональных знаний, умений и навыков студентов педагогического факультета гуманитарного вуза.

Примечания

1. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2005.

2. Там же.

3. Семушина А. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях. М., 2001.

УДК 796.01:159.9

И. В. Стрельникова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрываются причины негативного поведения подростков, даётся психолого-педагогическая характеристика возникновения социально запущенных детей. Особый аспект воспитания, который может оказать правильное влияние на формирование положительной жизненной позиции, повысить общую культуру, дать собственные активные установки на здоровый образ жизни – привитие интереса к физической культуре и спорту. На занятиях физической культурой не только развиваются физические и двигательные способности, но и создаются благоприятные возможности для воспитания у учащихся нравственных качеств личности, формирования полезных и преодоления пагубных привычек.

The article states the reasons of teenagers' negative behavior. Psycho-pedagogical characteristics of socially problematic children is given here. The

development of interest to physical culture and sport as a special aspect of education can influence the formation of positive life position, increase the general culture, motivate for a healthy way of life. Physical training lessons don't only develop physical and motor skills, but also create good opportunities for educating of students' moral qualities, formation of good habits and controlling bad ones.

Ключевые слова: воспитательно-профилактическая работа, дисциплинированное поведение, организация досуга, психолого-педагогические особенности подросткового возраста, средства физической культуры, формирование нравственных качеств.

Keywords: educational and prophylactic work, disciplined behavior, leisure planning, teenagers' psycho-pedagogical peculiarities, means of physical culture, moral qualities formation.

Нравственное воспитание учащихся тесно связано с формированием важнейших черт личности, в основе которых лежит умение управлять своим поведением в соответствии с общественно значимыми нормами и требованиями коллектива. Психологическими основами проявления этого качества являются волевые процессы, умение подавлять свои желания, подчинять поведение необходимости.

Педагогические просчёты в школьном и особенно семейном воспитании порождают у некоторой части детей отрицательные черты характера, приводящие к стойким отклонениям в нравственном развитии и поведении, нарушению дисциплины в учёбе, хулиганскому поведению и даже совершению преступлений. Особое беспокойство вызывает проблема ранней алкоголизации, токсикомании и наркомании детей и подростков. Особенности возраста, системный кризис общества, снижение жизненного уровня населения, ослабление положительного статуса школьного воспитания создают общую негативную ситуацию детства в России [1].

В современном обществе «возраст» пьянства и наркомании значительно снизился, увеличилось число несовершеннолетних, злоупотребляющих пагубными привычками, что приводит к тяжёлым, порой необратимым последствиям. Неокрепший детский организм подвергается разрушительному воздействию в связи с недостаточной сформированностью защитных сил, психофизиологической незрелостью, эмоционально-волевой неустойчивостью, неразвитостью убеждений. Проблема усугубляется криминальной ситуацией, риском заражения различными инфекциями, включая СПИД [2].

В России более 14 тыс. несовершеннолетних состоят на учёте в качестве потребителей наркотиков и около 7 тыс. – в качестве потребителей сильно действующих одурманивающих веществ [3]. Статистика показывает, что число подростков, впервые обратившихся за медицинской помощью, возрастает каждый год почти на четверть.

Число школьников, пристрастившихся к наркотикам за последние 4 года, увеличилось в 6–8 раз [4].

Не менее глобальна проблема употребления алкоголя среди детей. Так называемая алкоголизация подрастающего поколения имеет свои особенности развития. Анализ последних данных выявил, что первое употребление алкогольных напитков у детей происходит уже в дошкольном возрасте. Исследование воспитанников подготовительной группы одного из детских садов на Урале показало, что из 27 ребятшек 20 уже пробовали пиво, 7 – вино, а один мальчик даже пил с папой водку. Такое раннее приобщение к спиртному приносит не только вред здоровью, но и создаёт реальную угрозу развития у них тяжёлой болезни – алкоголизма [5].

В процессе изучения ранней алкоголизации чрезвычайно важным является определение мотивов употребления алкогольных напитков. В НИИ физиологии детей и подростков Академии педагогических наук РФ были проведены исследования, которые показали, что у 30,5% учащихся основной причиной, побудившей к первому употреблению алкоголя, стало любопытство, у 20,1% – подражание взрослым, 15,8% – желание почувствовать себя взрослым, 10,4% – стремление утвердиться в группе сверстников, 9% – побороть скуку, 5,8% – чтобы легче общаться с другими людьми, 3,6% – для смелости, 2,5% – устранить страх, 2,2% – снять напряжение [6].

Выявленные мотивы показывают, что первые наиболее значимые опыты употребления алкоголя у подростков находятся в тесной зависимости прежде всего от особенностей семейного уклада и микросреды. В процессе общения у подростков идёт бурное развитие самосознания и познание других людей, вырабатываются навыки и способы поведения. При этом могут возникать трудности, конфликты, разного рода барьеры, которые подросток болезненно переживает, но самостоятельно преодолеть не может.

В современной психологии по степени педагогической и социальной запущенности учащихся условно разделяют на три группы.

Подростки первой группы имеют нормальные отношения с окружающими, но у них есть недостатки в характере, часто объясняемые «болезнью роста», психологическими возрастными особенностями. Часть таких детей имеет отклонения в физическом развитии, что ещё больше усугубляет их недисциплинированность и ослабляет процесс морально-волевого становления личности. Неумение и нежелание организовывать своё поведение, подчиняться старшим, разрыв между нравственными понятиями, суждениями и воз-

можностями, между сознанием и поведением приводят к тому, что эти школьники конфликтуют с родителями, педагогами и сверстниками. У них не выработаны правильные критерии оценки жизненных ситуаций, поэтому они не всегда могут отделить хорошее от плохого. Свои недостатки эти школьники знают, но бороться с ними не могут, так как не умеют правильно пользоваться своей самостоятельностью, не подготовлены родителями и школой к свободе действий.

Ко второй группе относятся подростки, обладающие ярко выраженным эгоцентризмом, который превращает имеющиеся у них отдельные недостатки и привычки в отрицательные черты характера, делает их тяжелыми в общении. Школьники этой группы себялюбивы, эгоистичны, неуживчивы. На осуждение их поведения реагируют озлобленностью, завистью, желанием сделать все наоборот, причинить боль другим. Учащиеся этой группы никому не желают подчиняться, отрицают за кем бы то ни было право на их воспитание. Всё в жизни становится для них неинтересным, учиться они не хотят, любая работа им в тягость. Такие подростки легко попадают в дурные компании.

У подростков третьей группы обращает на себя внимание высокая агрессивность, циничность, склонность к хулиганству. Отношения с родителями у них нарушены, вследствие чего имеется низкая самооценка, конфликтность как доминирующая черта характера и жестокость по отношению к слабым (как своеобразная компенсация низкой самооценки, желание почувствовать себя в роли «героя», заставить более слабого признать его, подростка, превосходство). Контроль со стороны общественности, школы и родителей у таких детей отсутствует: все средства перепробованы, все бесполезно. Учащиеся этой категории чаще всего имеют неоднократные приводы в милицию [7].

Как показывает опыт, углубление конфликтных ситуаций приводит к тому, что у подростков возникают проблемы в школе, семье, они легко и без сожаления прерывают учебу. Атмосфера полного психологического дискомфорта выталкивает их на улицу. Утрачивается не только определённая в вопросах профессиональной ориентации, но сама установка на трудовую деятельность. Круг активной жизни ограничивается интересами той социально извращённой компании, в которую они попадают.

В связи с этим необходима координирующая роль воспитательно-профилактической деятельности всех общественных организаций. Ради этого создаются различные программы и структуры, которые могли бы стать реальной помощью и поддержкой в решении трудной задачи – профилактики и организация социальной и психо-

логической помощи подрастающему поколению, формирование здорового образа жизни и трезвеннических установок [8]. Несомненно, что это общегосударственная проблема, решение которой должно быть комплексным, с использованием современных научно-медицинских, правовых, педагогических и социальных технологий.

Эффективная профилактическая работа невозможна без участия семьи и школы. Первой социальной средой для ребёнка является его семья. Она играет важнейшую и во многом решающую роль в воспитании детей. Именно в семье ребенок усваивает основные правила и нормы поведения, вырабатывает стереотип отношения к окружающему миру. Неблагополучие в семье отражается на детях. Не случайно подавляющее большинство подростков (90%), часто употребляющих алкогольные напитки, живут в социально неустойчивых, неблагополучных семьях [9].

Неблагоприятные условия семейного воспитания в сочетании с психологическими особенностями периода отрочества приводят в свою очередь к негативным отклонениям в поведении подростков. В результате формируется своеобразный стиль жизни, часто характеризующийся даже асоциальной шкалой жизненных ценностей [10].

Предупреждение и преодоление у детей и подростков пагубных привычек – важная задача родителей и педагогов.

Основными средствами в воспитательно-профилактической работе учащихся являются:

1. Улучшение организации досуга молодежи, расширение возможностей рационального использования свободного времени детьми и подростками, что является мерами отвлекающего характера.

Отсутствие социального опыта и общественно полезных интересов, живого настоящего дела сопровождается желанием отгородиться от мира взрослых с помощью так называемой «молодежной, подростковой субкультуры» (стиль одежды, модная музыка и т. д.). Подростки самоутверждаются практически лишь в сфере проведения досуга, который в их жизни занимает первостепенное место. Стремясь к общению со сверстниками, но не зная, как интересно и рационально использовать свое свободное время и избавиться от скуки, подростки «убивают время» с помощью спиртного. Потому для этой категории учащихся проблема организации досуга имеет очень важное воспитательное значение.

2. Обучение школьников умению противостоять жизненным трудностям и конфликтным ситуациям.

3. Формирование негативного общественного мнения по отношению к пьянству взрослых и тем более несовершеннолетних.

4. Вытеснение вредных алкогольных обычаев с помощью грамотно построенного антиалкогольного воспитания и просвещения детей и подростков, что является частью их нравственного воспитания. Достичь абсолютной трезвости подрастающего поколения можно лишь на основе ранней профилактики вредной привычки к употреблению алкоголя, сочетая оба пути.

5. Формирование отрицательного отношения к наркотическим веществам и последствиям их употребления.

6. Стимулирование собственной самостоятельности и активности детей, что является важным условием повышения эффективности проводимой работы [11].

В процессе воспитания у учащихся должны возникнуть собственные активные установки на здоровый образ жизни.

Особый аспект воспитания, который может оказать правильное влияние на формирование положительной жизненной позиции, повысить общую культуру и нравственность у ребёнка – привитие интереса к физической культуре и спорту.

По данным ученых, трудные подростки в три раза реже увлекаются чтением книг, в десять раз реже интересуются техническим творчеством. В то же время занятия физкультурой и спортом их интересуют не в меньшей мере, чем социально благополучных сверстников. Поэтому физическая культура в организации досуга трудных детей должна занимать одно из ведущих мест [12].

Тем не менее учащиеся из компаний с асоциальным поведением реже посещают коллективные спортивные соревнования и другие зрелищные мероприятия, участвуют в походах, ходят в различные спортивные кружки, чем дети с нормальным поведением.

Важно и то, с какой целью данные дети посещают спортивные мероприятия (полюбоваться или подебоширить) и спортивные секции (чтобы сформировать себя как нравственную личность или чтобы завоевать авторитет в компании силою мышц). Поэтому приход подростка в спортивную секцию не гарантирует еще его исправления. Для того чтобы занятия спортом возымели должное воспитательное действие, педагоги физической культуры и тренеры-общественники должны своевременно принимать соответствующие меры в отношении данной группы детей по коррекции их мировоззрения и поведения.

Следует пытаться влиять на социальное окружение учащегося: попытаться привлечь всю компанию к активным занятиям спортом, а если это не удастся, то отвлечь школьника от компании созданием более сильных мотивов, связан-

ных с занятиями спортом. Для этого нужно знать, какие ценностные ориентации управляют поведением школьника, что для него наиболее важно, престижно.

Одни, например, ценят физическую силу, завидуют тем, кто сильнее, стремятся следовать примеру сильного человека. Таких школьников следует сориентировать в секцию тяжелой атлетики, борьбы, поставить им в пример выдающегося спортсмена, раскрыв и его высокие нравственные качества, проявившиеся в поступках. Другие стремятся к лидерству, хотят верховодить ребятами. Поскольку стремление к лидерству – это нормальная потребность человека, в желании верховодить другими нет ничего асоциального. Вопрос в том, для чего подросток хочет верховодить. Поэтому задача педагога – найти разумный и общественно полезный повод для реализации этого стремления у подростка. Тогда для него отпадет необходимость добиваться лидерства в уличной компании. Сначала его надо привлечь к ситуативному руководству группой ребят в спортивной секции, а по мере социального созревания такого учащегося можно сделать и формальным лидером, например капитаном команды, старостой секции и т. п. [13]

Необходимо, чтобы и в школе изменилось отношение к таким учащимся. Важно их вовлекать в различные виды общественно полезной деятельности, предоставлять инициативу, делать ответственными в различных поручениях – физорг в классе, помощник, дежурный, судейство спортивных соревнований в школе, тем самым повышая его статус в коллективе. В результате у учащихся меняется самооценка, растёт уровень притязаний, активность, целеустремлённость.

Открыто выраженное доверие к нравственности подростков вызывает у них ответную реакцию – ведь подростки очень ценят то, что им доверяют. Дети стремятся быть замеченными, чувствительны к похвале. Задача преподавателя физической культуры – разглядеть в трудном учащемся хорошие черты характера, скрывающиеся порой за внешним проявлением грубости, негативизма, а подчас и цинизма.

Психологическое действие такого подхода состоит в том, что школьник часто искренне убежден, что он плохой, что из него ничего хорошего не выйдет. Сознание своей неисправимости отрицательно влияет на его поведение. Когда же с помощью педагога ребенок находит в себе что-то положительное, то это сознание изменяет его самооценку, открывает для него надежду на исправление, если он действительно этого хочет. Увидев свою пользу для людей, он уже не устраняется от них, не противопоставляет себя классному коллективу или спортивной команде. В нем

начинает пробуждаться коллективистское самосознание. Однако при этом надо, чтобы доверие со стороны педагога было искренним, а не воспитательным приемом, чтобы подросток поверил в эту искренность. Учитель, оказав доверие ученику, не должен оставаться пассивным наблюдателем своего эксперимента. Он должен тактично и терпеливо помогать подростку освоиться с новой ролью, постоянно держать такого ученика в центре своего внимания, вовремя оказывать ему поддержку и помощь при возникновении трудностей. Конечно, не каждому трудному школьнику следует оказывать доверие и давать ему ключи от кладовой спортивного зала. Здесь тоже нужен индивидуальный подход, понимание учителем психологии подростка, степени его запущенности.

Также полезно к работе с такими подростками привлекать бывших своих воспитанников-спортсменов, которые сами раньше были «трудными». Они служат для трудных подростков наглядным примером того, что ещё есть время исправиться. Приглашать для бесед со школьниками известных спортсменов, тренеров, ветеранов спорта и т. д.

Ключевым моментом в данной ситуации должна стать внеклассная спортивная работа в школе, создание различных клубов по месту жительства, секций по интересам. Свидетельством этому является опыт работы с трудными подростками в ряде городов. Поэтому усиление взаимодействия школы, семьи и общественности должно способствовать обеспечению разнообразных способов рационального заполнения досуга молодежи.

Безусловно, организация всех сфер деятельности учащихся влияет на формирование их характера, нравственной позиции, мировоззрения. Но нельзя недооценивать собственную активность детей, их отношение к различным воздействиям. Ребенок, прежде всего, субъект воспитания и самовоспитания, а не пассивный объект позитивных или негативных влияний. Любое воздействие будет эффективным только тогда, когда оно приобретает значимость и личностный смысл для ребенка. Поэтому в процессе воспитания необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, их интересы, потребности, мотивы. Такая организация деятельности детей будет характеризоваться положительным настроением на занятия физической культурой, воспитывать нравственные качества, повышать самооценку и самосознание учащихся.

Примечания

1. Березин С. В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. 26 с.; Гафанский А. Н. Наркомания: методические рекомендации по преодо-

- лению наркозависимости / под ред. А. Н. Гаранского. М.: Лаборатория Базовых знаний, 2000. 384 с.; Скворцова Е. С. Алкоголь, женщины, подростки. М.: Медицина. 1988. 40 с.
2. Березин С. В. Указ. соч.; Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. 5-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 176 с.
 3. Гаранский А. Н. Указ. соч.
 4. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Указ. соч.
 5. Абрамова И. И. Как не вырастить алкоголика? Книга о детях и их родителях. СПб.: Речь, 2008. 152 с.; Скворцова Е. С. Указ. соч.
 6. Березин С. В. Указ. соч.
 7. Ильин Е. П. Психология физического воспитания: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание». М.: Просвещение, 1987. 287 с.
 8. Гаранский А. Н. Указ. соч.
 9. Абрамова И. И. Указ. соч.; Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. М.: ПЕР СЭ, 2002. 335 с.; Скворцова Е. С. Указ. соч.
 10. Ильин Е. П. Указ. соч.; Москаленко В. Д. Указ. соч.
 11. Воронова Е. А. Здоровый образ жизни в современной школе: программы, мероприятия, игры. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 245 с.; Николаева А. П., Колесов Д. В. Уроки профилактики наркомании в школе: пособие для учителя. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2009. 64 с.
 12. Ильин Е. П. Указ. соч.
 13. Там же.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:61+616.89

Е. Ю. Войнова

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ЗДОРОВЬЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются результаты психологического исследования, определяющие причины психосоматических нарушений здоровья у детей старшего дошкольного возраста на модели нарушений пищеварения и направления психологической коррекции.

In the article are considered the results of psychological research, determined the causes of psychosomatic disturbance of health by elder preschool age children based on the model of digestive disorder and trends of psychological correction.

Ключевые слова: психосоматические нарушения у детей, направления психологической коррекции, профилактика психосоматических заболеваний, нарушения пищеварения у детей.

Keywords: psychosomatic disturbance by children, trends of psychological correction, prophylaxis of psychosomatic disorder, digestive disorder by children.

Значение психологических факторов в этиологии и патогенезе хронических неинфекционных соматических заболеваний является одним из ключевых вопросов психосоматики как области междисциплинарных исследований и клинической практики. Особое значение данная проблема приобретает в связи с задачами профилактики нарушений здоровья в детском возрасте, что определяется, с одной стороны, растущей заболеваемостью среди детей и подростков, общим снижением уровня их здоровья, а с другой стороны, негативным влиянием соматических расстройств на их психическое развитие и социальную адаптацию. Центральное место в структуре хронических соматических расстройств детского возраста занимают нарушения пищеварения: по эпидемиологическим данным, каждый седьмой ребенок в РФ (то есть 150 детей из 1000) имеет то или иное заболевание системы пищеварения [1]. Предшкольный возраст рассматривается как наиболее сенситивный в плане развития первых симптомов психосоматических наруше-

ний здоровья, в особенности функционирования желудочно-кишечного тракта [2].

Возрастной период 6–7 лет является для ребенка сложным этапом в его развитии. На фоне протекающих физических изменений в организме ребенка происходят значительные изменения в социальном плане. Ребенку приходится морально готовиться к своему новому статусу школьника, новым обязанностям и правилам, которым необходимо следовать. При этом требования взрослых по отношению к ребенку становятся более принципиальными, жесткими. В возрасте 6–7 лет происходит совершенствование коммуникативных и социально-адаптивных способностей, развивается познавательная сфера, формируется готовность к школьному обучению. Значительные социально-психологические изменения совместно с физическим взрослением организма ребенка могут, однако, вызывать чрезмерное эмоциональное напряжение, что способствует развитию нарушений психического и соматического здоровья.

Известно, что в детском возрасте симптоматика зачастую неспецифична, чаще всего она является результатом не органических, а функциональных нарушений. Но и эти нарушения изменяют реактивность детского организма, создают условия для дисгармонического развития. Задолго до появления явных соматических расстройств у детей обнаруживается стойкое эмоциональное напряжение [3]. Это обстоятельство определяет высокую актуальность раннего выявления признаков психоэмоционального неблагополучия и предболезненных состояний у детей, распознавания психосоциальных факторов риска развития нарушений здоровья.

Определение ранних диагностических признаков неблагополучия в психосоматическом развитии ребенка, оценка роли психогенных (прежде всего, семейных) факторов в развитии у него нарушений здоровья является необходимым условием научно обоснованного психологического вмешательства в системе профилактических и лечебных мероприятий. Изучению данной проблемы в связи с задачами обоснования направлений профилактики нарушений здоровья у детей старшего дошкольного возраста было посвящено исследование, которое проводилось на базе детского отделения санатория-профилактория «Прилесье» ОАО АВТОВАЗ г. Тольятти. В ис-

следовании приняли участие семьи детей, которые были направлены в санаторий с целью лечения либо проведения профилактических и общеоздоровительных мероприятий. Всего было обследовано 213 семей, где воспитываются дети старшего дошкольного возраста с разным уровнем здоровья (100 девочек, средний возраст $6,5 \pm 0,5$ лет; 113 мальчиков, средний возраст $6,7 \pm 0,6$ лет).

У 74 детей (из обследованных семей) были диагностированы расстройства пищеварения, среди которых преобладали дискинезии желчевыводящих путей (58%), дисбиоз кишечника (32%), гастродуоденит (10%). Давность развития заболеваний у детей данной группы – 1–2 года.

У остальных 139 детей не было клинически верифицированных расстройств пищеварения. Общее самочувствие детей оценивалось как удовлетворительное. Вместе с тем в ходе исследования эта группа была разделена на две подгруппы: «практически здоровые» (68 детей) и «дети с признаками предболезненного состояния» (71 ребенок). Состояние здоровья детей с признаками предболезни на момент исследования оценивалось клинически как удовлетворительное, но в течение последних 3–6 месяцев дети данной группы периодически ощущали некоторые соматические недомогания и предъявляли жалобы на дискомфорт в области пищеварительного тракта (эпизодические боли в животе, потеря аппетита, запор, диарея, тошнота). Данные явления имели непостоянный характер, и при клиническом, а также лабораторно-инструментальном обследовании у детей данной группы патологических изменений в организме выявлено не было.

Большинство детей (81% детей с расстройствами пищеварения, 90% детей с признаками предболезненного состояния и 85% практически здоровых детей) воспитываются в полных семьях. Всего в исследовании приняли участие 196 родителей (113 матерей и 83 отца).

Основными методами исследования были клинико-психологический метод и экспериментально-психологический метод. Клинико-психологический метод включал в себя клинико-биографический метод (анализ медицинских карт), наблюдение и психодиагностическую беседу (полуструктурированное интервью с родителями и ребенком).

Экспериментально-психологический метод представлен методическим комплексом из следующих методик: методика для изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детский вариант); методика «Лесенка» для исследования самооценки; «Цветовой тест М. Люшера»; методика для оценки детской тревожности «Выбери нужное лицо»; методика для исследования подверженности страхам «Скажи, боишься ли ты...»;

опросник для оценки родительских установок PARI (Parental Attitude Research Instrument); опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ).

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов математической статистики. В исследовании использовались дескриптивный, факторный и дискриминантный анализ. Математико-статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета прикладных программ STATISTICA 6.0.

Результаты проведенного исследования позволили уточнить научно-теоретические представления об особенностях психического развития детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем состояния здоровья. На модели нарушений пищеварения были выявлены особенности эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями здоровья и определены характеристики микросоциальной среды, способствующие развитию психосоматических расстройств в детском возрасте.

Наиболее значимыми прогностическими характеристиками в отношении развития нарушений здоровья по результатам проведенного исследования оказались особенности семейных взаимоотношений, условия воспитания, а также некоторые особенности эмоционально-поведенческой сферы детей: гиперпротекция и воспитательная неуверенность матери, недостаточная вовлеченность отца в процесс воспитания, неудовлетворенность родителей взаимоотношениями в семье, наличие у родителей личностных неразрешенных проблем; повышенная подверженность страхам, эмоциональная лабильность и преобладание неконструктивных стратегий поведения во фрустрирующих ситуациях у детей.

Выявленные особенности эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями здоровья могут быть важными индикаторами предболезненных состояний. Соответственно, при целенаправленном психологическом обследовании детей старшего дошкольного возраста могут быть выделены группы риска в отношении развития психосоматических расстройств.

В ходе исследования был выявлен интересный факт, что возраст обследуемых детей (кризис 6–7 лет) совпал с кризисным этапом их родителей (30–40 лет). Согласно современным подходам в возрастной психологии в этот период нарастает психологическая напряженность, обусловленная проблемами самоопределения и взаимоотношений в браке, и сопровождается чувством внутренней неудовлетворенности. Это позволяет объяснить полученные нами результаты о повышенной конфликтности в обследуемых семьях и значительном количестве проблем во внутрисемейных взаимоотношениях. Таким образом, мож-

но предположить, что риск развития нарушений здоровья у детей 6–7 лет повышается при переживании родителями на данном этапе собственных личностных изменений, связанных с кризисом зрелого возраста.

Анализ результатов исследования позволил заключить, что важными прогностическими критериями выявления риска нарушений здоровья у детей старшего дошкольного возраста являются особенности семейных взаимоотношений и условий семейного воспитания, которые можно отнести к психогенным факторам нарушения здоровья у детей. Результаты проведенного комплексного медико-психологического исследования позволили сделать следующие обобщающие выводы.

1. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями здоровья характерны особенности эмоционально-волевой сферы: повышенная по сравнению со здоровыми сверстниками эмоциональная лабильность и подверженность страхам; наличие страхов, нехарактерных для данного возраста (страх ровесников, боли); преимущественно пониженная самооценка и преобладание неконструктивных способов преодоления фрустрирующих ситуаций. В наибольшей мере данные особенности выражены на стадии предболезни.

2. У детей с эпизодическими нарушениями пищеварения при отсутствии клинически выраженных расстройств желудочно-кишечного тракта на фоне сомато-вегетативной неустойчивости, отмечаются эмоциональная лабильность, повышенная тревожность, сниженная самооценка, склонность к неконструктивным реакциям на фрустрацию в форме пассивного ухода либо обвинения других и самообвинения при повышенном уровне агрессивности; а также трудности в общении со сверстниками. Эти особенности эмоционально-поведенческой сферы сопряжены с повышенным психоэмоциональным напряжением и способствуют развитию психосоматических расстройств.

3. При переходе предболезненного состояния в клинически выраженные функциональные расстройства пищеварения на фоне сохранения общей эмоциональной неустойчивости у детей старшего дошкольного возраста отмечается стабилизация самооценки, повышение уровня активированности, смещение баланса агрессивности на окружающих людей, повышение потребности в общении с родителями.

4. Условия воспитания детей с нарушениями здоровья характеризуются следующими особенностями: недостаточной удовлетворенностью и повышенной конфликтностью во взаимоотношениях родителей, гиперпротекцией и воспитательной неуверенностью со стороны матери, недостаточной вовлеченностью отца в процесс воспитания. Наиболее выражены нарушения семейных взаимоотношений и социальная неудовлет-

воренность родителей в семьях детей с признаками предболезненного состояния (неустойчивыми жалобами на соматические недомогания).

5. Примененный в ходе исследования психодиагностический комплекс позволяет на основании данных об особенностях эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста и условий их воспитания определять группы риска в отношении развития нарушений пищеварения. Выделенные психодиагностические критерии предболезненного состояния у детей позволяют индивидуализировать стратегию психологической коррекции в системе мер по профилактике психосоматических заболеваний.

6. Психокоррекция в системе мер по профилактике нарушений здоровья в старшем дошкольном возрасте должна осуществляться при появлении первых признаков соматического неблагополучия у детей и должна быть направлена, с одной стороны, на снижение у детей общего эмоционального напряжения, преодоление социальных страхов и формирование навыков адаптивного реагирования во фрустрирующих ситуациях, а с другой стороны, на формирование благоприятных условий воспитания в их семьях: развитие воспитательной компетентности у родителей, коррекцию нарушенных родительских взаимоотношений и дезадаптивных родительских установок.

В настоящее время, как показывает практика, работа по оказанию помощи детям начинается тогда, когда заболевание имеет уже выраженные симптомы, доставляет страдания ребенку и оказывает негативное влияние на его социально-психологическую адаптацию. Для предупреждения развития нарушений здоровья и нарушений в эмоционально-волевой сфере у детей старшего дошкольного возраста в ходе исследования была разработана и внедрена в систему санаторно-курортного лечения программа психодиагностических и психокоррекционных мероприятий. Разработаны практические рекомендации психопрофилактической и психокоррекционной работы с детьми и их родителями.

Весьма перспективной неспецифической формой профилактики представляется работа по консультированию обоих родителей по вопросам воспитания ребенка с акцентом на важности благополучия семейных взаимоотношений и гармоничного семейного воспитания для сохранения здоровья ребенка.

В детских дошкольных учреждениях педагогам, психологам и медицинским работникам необходимо проводить регулярные встречи с родителями с целью повышения их компетентности в вопросах воспитания ребенка. Рекомендуемые темы для беседы и обсуждения: возрастные особенности развития детей дошкольного возраста; возможные последствия неблагоприятных усло-

вий воспитания и семейных взаимоотношений для развития эмоционально-волевой сферы и физического здоровья детей; благоприятные и неблагоприятные стратегии воспитания и другие темы.

Важным источником информации о семейной организации и условиях семейного воспитания является наблюдение за взаимоотношениями родителей и детей в повседневных ситуациях. Следует отметить, что работники детских учреждений не всегда могут заметить нарушения семейных взаимоотношений, однако весьма диагностичными являются эмоционально-поведенческие расстройства и нарушения психофизического развития у детей, как правило, свидетельствующие о неблагоприятных условиях воспитания. Тревожными сигналами неблагополучия детей по результатам проведенного исследования можно считать: ухудшение аппетита, повышенную подверженность страхам, тревожность, склонность к реакциям ухода или игнорирования в конфликтных ситуациях, заниженную самооценку, эмоциональную лабильность, трудности в общении со сверстниками, значительное отставание от ровесников при усвоении нового материала, отсутствие устойчивой мотивации к обучению.

При появлении тревожных моментов в поведении ребенка психологу необходимо провести комплексное психодиагностическое исследование и на основании полученных результатов организовать программу психокоррекционной работы с родителями и детьми. Психодиагностическое исследование должно включать исследование особенностей семейных взаимоотношений, условий семейного воспитания, особенностей развития эмоционально-волевой сферы и психофизического развития ребенка. Результаты проведенного обследования необходимо обсудить в беседе с родителями. Во время беседы целесообразно дополнительно информировать родителей о возрастных особенностях развития детей старшего дошкольного возраста и о возможных психогенных факторах нарушения здоровья у детей. Примененный в исследовании психодиагностический комплекс доказал свою эффективность в решении задачи выявления психогенных факторов риска нарушений здоровья у детей старшего дошкольного возраста и, соответственно, может быть рекомендован для психологического обследования данного контингента.

Общим принципом психологической работы с детьми старшего дошкольного возраста является сочетание психологической диагностики и психокоррекции. Психологическая диагностика особенностей эмоционально-волевой сферы детей должна осуществляться в полуигровой форме, сочетать методы стандартизированной оценки с методами активного наблюдения и проективные

методиками, в том числе в контексте использования психокоррекционных техник (приемов арт-терапии, сказкотерапии и др.).

Психокоррекционная работа с ребенком по профилактике нарушений здоровья при наличии предболезненных состояний и расстройств пищеварения (в стадии ремиссии) должна быть направлена на снижение общей эмоциональной напряженности детей, выявление и преодоление страхов, развитие коммуникативных навыков (с целью преодоления страха общения и взаимодействия со сверстниками), выработку конструктивных способов поведения во фрустрирующих ситуациях. Психокоррекция в зависимости от индивидуально-психологических особенностей ребенка может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой формах, а также при их сочетании. При этом позитивный опыт общения со сверстниками и поддержка со стороны взрослого могут способствовать формированию более уверенного поведения, позитивного образа-Я и повышению самооценки ребенка.

Предпочтительной формой групповой психокоррекции для детей старшего дошкольного возраста и их родителей являются совместные психокоррекционные занятия с элементами семейной психотерапии: в процессе таких занятий у родителей формируется более четкое представление об эмоциональных потребностях детей, между родителями и детьми устанавливаются эмоционально более позитивные отношения, также более конструктивные взаимоотношения устанавливаются и между родителями.

В течение 1–2 лет после проведения психокоррекционной работы для закрепления полученных результатов целесообразно, по возможности, оказывать поддерживающую психологическую помощь семье преимущественно в форме консультирования, а при необходимости – повторного курса психокоррекции.

Профилактика нарушений соматических (психосоматических) заболеваний у детей должна иметь комплексный характер и включать систему мероприятий, корригирующих факторы риска нарушений здоровья и формирующие благоприятные условия для психического и физического развития ребенка.

Примечания

1. Санкт-Петербург-Гастро – 2007: материалы 9-го Междунар. Славяно-Балтийского науч. форума. URL: www.gastro.spb.ru

2. Баранов А. А., Гринина О. В. Болезни органов пищеварения у детей. Горький, 1981. 150 с.; Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб.: Специальная литература, 1996. 454 с.

3. Исаев Д. Н. Психосоматический подход и модель психосоматических расстройств у детей и подростков // Вестник клинической психологии. 2003. Т. 1, № 2.

Ю. Г. Момотова

СОВМЕСТНАЯ ПРОДУКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Рассматривается модель инновационного обучения – совместная продуктивная творческая деятельность педагога и учащихся – в приложении к развитию языковой личности обучаемого. Помещение языковой личности в ситуацию совместной продуктивной деятельности, то есть решения творческих задач (в том числе и коммуникативных) в процессе педагогического взаимодействия, способствует эффективному развитию как языковой, так и вербальной креативности языковой личности через совершенствование ее психолого-лингвистических характеристик: речевых, эмоциональных, ценностно-смысловых, мотивационных, рефлексивных, когнитивных.

The article touches upon the model of the innovation education – the collective productive and creative activity – through the light of its influence to the development of the students' linguistic personality. The process of solving the creative problems (including the communicative ones) in the situation of the collective creative activity of the teacher and the student during the educational process might result more effective development of personal linguistic and verbal creativity by means of the perfection of the students' psycholinguistic characteristics such as verbal, emotional, value, sense, motive, reflection and cognitive ones.

Ключевые слова: языковая личность, психолингвистические составляющие личности, языковая и вербальная креативность, инновационное обучение, совместная продуктивная творческая деятельность.

Keywords: linguistic personality, psycholinguistic components, linguistic and verbal creativity, innovation education, collective productive creative activity.

В этой статье перед нами стоит задача определить условия для более эффективного развития языковой личности в ходе учебной деятельности.

Основываясь на определении языковой личности как *совокупности познавательных способностей, психологических характеристик, социальных и прагматических аспектов личности индивида, проявляющихся в разносторонней речевой деятельности (включающей восприятие и порождение текстов), отличающейся коммуникативной активностью, ценностно-культурологической направленностью и стремлением к творческому самовыражению на индивидуально-психологическом уровне*, осмелимся предположить, что всесторонне развитая языковая личность должна представлять собой гармоничное развитие всех ее составляющих на

когнитивном, языковом и индивидуально-психологическом уровнях.

Тем самым развитие языковой личности на вербально-когнитивном уровне предусматривает её вооружение механизмами адаптации языковых единиц к условиям коммуникативной ситуации. Развитие языковой личности на индивидуально-психологическом и прагматическом уровнях предполагает осознание *потребности* в овладении искусством слова, определении своего места и возможности *самореализации* в мире общающихся людей. Все это вкупе с коммуникативной культурой личности должно стать гарантом безопасного и комфортного её существования в условиях настоящей социальной реальности.

Отметим, что развитие языковой личности в соответствии с её параметрами проходит в три этапа и может быть представлено следующим образом.

1. Уровни лексикона и тезауруса закладываются в семье, в дошкольных учреждениях и начальной школе. Именно здесь формируется словарный состав, усваиваются основные грамматические нормы. На этом этапе должна быть решена задача формирования навыков письменной и устной речи как условия изучения других учебных дисциплин.

2. В дальнейшем под влиянием различных источников информации и в процессе речевой деятельности языковая личность пополняет обыденные знания – культурные, исторические, мировоззренческие, духовные и т. п. Наряду с развитием репродуктивного, отражательного мышления совершенствуется интерпретация, развивается рефлексивная мыслительная деятельность. Появляются первые навыки стилистической организации речи, увеличиваются и усложняются лексическая и грамматические стороны речи индивида, осваиваются правила текстообразования.

3. На третьем этапе формирования языковой личности происходит закрепление приобретённых навыков, совершенствование представления о картине мира, вершиной которого является создание собственного идиостиля. Идиостиль характеризуется излюбленным типом мышления, определённым видом речемышления, доминантными словами, тропами, моделями, грамматическими структурами [1].

Вместе с тем школа и вуз ввиду отсутствия специальных курсов не способствуют развитию креативной, или творческой, функции языковой личности, что отражается на степени модификации языковых единиц, их адаптации к условиям коммуникативной ситуации, на умении соблюдать статусные нормы общения, принятые в языковой культуре говорящего коллектива.

В связи с этим нам представляется, что работа над формированием языковой личности не

должна ограничиваться традиционной репродуктивной системой образования и узкой специализацией учебных дисциплин, особенно в тех случаях, когда человек стремится быть элитарной языковой личностью, что крайне необходимо в современном высокоразвитом обществе.

Решение проблемы всестороннего и гармоничного развития языковой личности, а на ее основе и вторичной языковой личности студента представляется нам возможным лишь при условии изменения подхода к процессу обучения и воспитания личности, при условии отхода от традиционных методов преподавания учебных дисциплин (в том числе и иностранного языка) и внедрения инновационно-креативных методов обучения.

В системе образования различают два типа инновационных феноменов: педагогическую инноватику и инновационное обучение.

Педагогическая инноватика связана с перестройкой, модификацией, усовершенствованием, изменением системы образования или ее отдельных сторон, свойств и аспектов (создание новых законодательных актов, новых структур, моделей и концепций обучения, форм интеграционных связей и т. д.) [2].

Термин «инновационное обучение» как альтернатива «традиционному нормативному обучению» появился в 1978 г. Под *инновационным обучением* понимают те методы, которые позволяют конструировать учение как *продуктивную творческую деятельность* и преподавателя, и учащегося, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса, сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе [3]. Инновационное обучение противопоставляется поддерживающему, традиционному обучению. Его рассматривают как реакцию системы образования на переход общества к более высокой ступени своего развития, на изменившиеся цели образования. Инновационное обучение – это обучение, стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего» [4].

В современный период инновационные изменения идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними.

Резюмировав все вышесказанное, отметим, что инновационное обучение, или инновационное образование, способствует изменению содержания образования, выдвигая на первый план креативные методы обучения и воспитания личности (в том числе и личности языковой). Внедрение в процесс обучения инновационно-креативных методов, постановка психолого-педагогических задач творческого характера позволяют отойти от традиционного репродуктивного образования, что, по нашему мнению, более эффективно стимулирует всестороннее развитие и совершенствование языковой личности индивида.

Важно отметить глубокую разницу между продуктивными творческими задачами, ставящимися перед личностью в процессе инновационного обучения, и репродуктивными задачами традиционного обучения. Развивающий потенциал продуктивных творческих задач выходит далеко за рамки целей лишь познавательного развития. Эти задачи обеспечивают гармоничное развитие личности в целом.

- Это связано, во-первых, с тем, что продукт их решения не имеет ограничений с точки зрения меры его социальной значимости и культурной полноценности, которая может неограниченно возрастать, тогда как продукт решения репродуктивных задач имеет лишь одно измерение – меру соответствия имеющемуся и заданному образцу;

- во-вторых, решение продуктивных и творческих задач неизмеримо более высоко, чем решение задач репродуктивных, актуализирует, вовлекает личностный опыт, повышает чувства удовлетворенности учебной работой, радости, а также чувство самоценности личности учащегося, что в большей мере содействует становлению его самосознания;

- в-третьих, их решение ориентирует личность на настоящее и будущее, тогда как решение репродуктивных задач обращает личность на прошлое [5].

Решение задач творческого характера в ходе учебно-воспитательного процесса можно осуществить благодаря идеям *концепции совместной продуктивной деятельности учащихся и педагогов*, разработанной В. Я. Ляудис, которая изменяет всю систему культурных условий организации учения, тип управления учением, поскольку в центр этой системы ставится сама *развивающаяся личность учащегося*, а не факт достижения определенных знаний. В организации процесса усвоения знаний на первый план выдвигаются не его рутинные, репродуктивные, а творческие компоненты. Обучение творчеству, а не знаниям, понятое как ценностная установка инновационного обучения, означает формирование способности личности изменять основу собственной деятельности и взаимодействий, строить и преобра-

зовывать программы их осуществления в сотрудничестве с другими людьми, не утрачивая перед лицом неопределенного будущего смыслы, ценности и цели человеческого существования [6].

В концепции совместной продуктивной деятельности (далее – СПД), на наш взгляд, обобщены и сконцентрированы лучшие мировые достижения в обучении, воспитании и развитии, поэтому в нашей исследовательской работе мы будем опираться впредь на технологии «Проектирования ситуации СПД» Валентины Яковлевны Ляудис.

По Ляудис, «суть ситуации совместной продуктивной и творческой деятельности заключается в капитальной переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса, а именно предоставление ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, упреждающим решение репродуктивных задач» [7].

Другими словами, основная педагогическая идея концепции Ляудис состоит в том, что в условиях совместной продуктивной и творческой учебно-воспитательной и проективно-организационной деятельности происходит становление и развитие единства мотивационно-смысловой, нравственной и интеллектуально-коммуникативной сферы личности учащихся и педагогов.

Структурной и управляемой единицей учебно-воспитательного процесса, согласно концепции, является *специально организуемая ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности педагога и учащихся* (ситуация СПД).

По Ляудис, системное проектирование ситуаций СПД, то есть организация педагогического взаимодействия, предусматривает *пять аспектов*:

- аксиологический (создание целе-смыслового поля),
- постановка личностно и социально значимой задачи,
- организация работы в группе,
- организация форм взаимодействия и сотрудничества (учитель – ученик, ученик – ученик),
- проектирование вышеназванных аспектов в сопряжении и динамике [8].

Возникает следующий вопрос: какие педагогические принципы необходимо соблюдать при организации совместной продуктивной творческой деятельности, чтобы в итоге получить все-сторонне развитую личность студента?

В рамках своей концепции В. Я. Ляудис выделяет следующие теоретические принципы:

- принцип единства формирования знания и сознания;
- принцип единства продуктивных и репродуктивных форм деятельности в процессе обучения;
- принцип единства развития взаимодействий, общения и деятельности;

- принцип соразвития, коэволюции личности учителя и личности учеников.

В итоге реализации модели СПД процесс учения субъекта превращается в самоуправляемый, ведет к саморазвитию его участников, что определяет богатство развивающих и воспитательных «эффектов» для развития и соразвития учащихся и педагогов, в том числе социального и индивидуально-личностного развития обучающихся [9].

Анализ структуры ситуации СПД показывает, что особое значение имеет целый комплекс условий:

- проектирование системы творческих задач, взаимодействий и отношений в логике возрастающей креативности, социальной значимости и культурной полноценности получаемого результата;
- использование в учебной деятельности субъективного, личностного опыта учащихся, их собственных мыслей и инициатив;
- обогащение содержания образования, введение междисциплинарных связей через осмысление системы смысловых установок, личностных позиций, рефлексии, жизненных планов, что закладывает основы для становления сознания и самосознания учащихся.

Осмелимся выдвинуть гипотезу, что при условии реализации всех аспектов ситуации совместного взаимодействия возможно будет наблюдать системные изменения всех параметров образовательного процесса, что, в свою очередь, приведет к развитию языковой личности студента на трех ее уровнях – от вербально-семантического до прагматического.

Рассмотрим более детально изменения каждого системного компонента учебно-воспитательного процесса в условиях ситуации СПД и соотнесем полученные изменения с возможными изменениями в развитии языковой личности учащегося. При этом мы будем опираться на трехуровневую модель языковой личности, разработанную Ю. Н. Карауловым (вербально-семантический, когнитивный, прагматический уровни языковой личности) [10], и сконструированную в ходе нашего исследования модель языковой личности, представляющую собой взаимосвязь таких компонентов, как вербальная и коммуникативная креативность, развитие и совершенствование которых происходит с учетом развития интеллектуально-когнитивных, эмоциональных, речевых, мотивационных, рефлексивных и ценностно-смысловых характеристик личности.

Итак, в условиях реализации и проектирования совместной творческой деятельности педагога и учащегося будут наблюдаться следующие изменения в процессе обучения и воспитания личности.

1. Изменяются *цели обучения*. Инновационное образование переориентировано с усвоения предметных знаний на развитие личности. Что касается языковой личности, то на данном этапе возможны *изменения на прагматическом уровне* ее развития, предполагающие изменение в постановке собственных целей и определение истинных мотивов учебной деятельности. Перестройка мотивационно-смысловой сферы личности учащегося выражается в расширении спектра мотивов (познавательные мотивы, мотивы творческого достижения, контактного взаимодействия, сотрудничества и т. д. в различных сферах общения: личность – личность, личность – группа, группа – группа) [11].

Новое отношение к знаниям и учению, приобретающему личностный, а не коллективно-групповой смысл, ведет к раскрытию глубинного внутреннего смысла учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Личностный эффект совместной деятельности акцентируется и В. Я. Ляудис. По ее мнению, общей особенностью совместной деятельности учителя и учеников «является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения» [12].

В результате происходит удовлетворение потребности учащегося в овладении высоким уровнем учебно-познавательной деятельности, что стимулирует более эффективное развитие *когнитивно-интеллектуальной сферы* языковой личности учащегося. Также наблюдается готовность к взаимодействию со сверстниками и окружающими, в том числе к совместной интеллектуальной деятельности; характер и широта совместного и индивидуального интеллектуального действия, активность, инициатива во взаимодействии и в совместной интеллектуальной деятельности.

Решение творческих задач в сотрудничестве с учителем изменяет структуру учебно-воспитательной ситуации в целом, потому что создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения как между учителем и учащимися, так и между самими учащимися. Система внутренних мотивов, возникающих в ситуации продуктивных взаимодействий, переориентирует, в свою очередь, мотивы и процесс решения репродуктивных учебных задач за счет создания целостного смыслового поля в пространстве творческих взаимодействий. Как доказано Ляудис и ее сотрудниками, такая ситуация может использоваться в качестве метода амплификации (усиления), интенсификации процесса развития личности, а не только познавательной деятельности ученика [13].

2. Кроме переосмысления мотивации учения учащимся, происходит и изменение позиции самого педагога с предметно-ориентированной на личностно-ориентированную, где во главу угла ставится всестороннее и гармоничное развитие личности учащегося, а учебно-предметная деятельность становится лишь инструментом к достижению поставленной цели обучения. Как следствие, будет наблюдаться изменение *мотивационно-смысловых установок* и педагога, и учащегося. Педагогический процесс будет претерпевать переход от закрытости личности учителя и непререкаемости его требований к откровенности, искренности, открытости и доверию в процессе совместной деятельности с учащимся. Что касается студента, то в данном случае мы будем наблюдать развитие *ценностно-смыслового компонента* его языковой личности, проявляющееся в удовлетворении потребности в признании со стороны взрослых своей самостоятельности, ответственности, возможности отвечать за выполняемые действия.

3. В процессе СПД меняется *сам характер организации учебно-воспитательного процесса*, его переориентация с репродуктивных заданий, овладения оперативно механической стороной деятельности на приоритет творческих и продуктивных заданий, где «погружение в деятельность» предшествует отработке отдельных элементов. Кроме того, в процессе совместного учебного взаимодействия, при деятельностном подходе возникает актуализация личностного опыта учащегося, сохраняется высокий уровень активности каждой личности в процессе обучения.

Введение само- и взаимоконтроля как новых форм рефлексии в образовательном процессе способствует развитию *рефлексивных и эмоциональных характеристик* языковой личности учащегося. При таких условиях наиболее продуктивно осуществляется процесс самопознания личности благодаря сформированным умениям оценивать самого себя не только через требования взрослых, но и через собственные требования и требования соучащихся. Кроме того, модель СПД дает возможность для формирования новых нравственных ценностей личности как ценностей творчества, сотрудничества и учебно-познавательной деятельности, которые связаны с новой нравственной позицией личности студента.

Из анализа вышеприведенных изменений, наблюдающихся в учебно-воспитательном процессе в ходе реализации ситуации СПД, видно, что изменения подобного характера способствуют перестройке всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания «общего смыслового поля» (термин В. Я. Ляудис, 1992), позволяющего динамизировать всю ситуацию в целом

и включать учащихся в определение смыслов, целей, способов деятельности, развивая у них механизмы саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью последовательно изменяющихся форм сотрудничества между самими учащимися, их группами и педагогом [14].

В итоге мы можем получить всестороннее развитие языковую (а также вторичную языковую) личность студента при условии грамотно разработанного образовательного процесса в рамках инновационного подхода педагогического взаимодействия.

На основании всего вышесказанного мы можем сформулировать следующие выводы:

1. Концепция соразвития, коэволюции личности участников образовательного процесса в совместной продуктивной и творческой деятельности и метод проектирования ситуаций СПД являются важными факторами социального и индивидуально-личностного развития во взаимосвязи и единстве. Основными условиями, обеспечивающими полноту развивающих эффектов инновационной стратегии, являются: а) проектирование деятельности, взаимодействий и отношений во всем богатстве их значений и смыслов в культуре, б) использование в учебной деятельности субъективного, личностного опыта учащихся, их собственных мыслей и инициатив с целью реорганизации мотивационно-смысловых позиций обучаемых, в) системная организация содержания образования и междисциплинарных связей с целью становления личностного сознания и самосознания, г) введение системы учебных взаимодействий, построенной по принципам открытого, диалогического общения между участниками учебно-воспитательного процесса, д) изменение процедур контроля и оценки, е) проектирование и создание ролевых позиций педагога, смена стиля его руководства на личностно-ориентированный, формирование мотивационно-смысловых установок педагога.

2. Организация образовательного процесса в соответствии с методом проектирования ситуаций СПД обладает значительно более широким потенциалом воздействия на целостное развитие личности учащегося (в том числе и языковой личности) по сравнению с традиционным обучением. В учебном процессе, специально организуемом как совместная продуктивная и творческая деятельность всех участников образовательного диалога, снижается тревожность, улучшается эмоциональная атмосфера, обогащается спектр мотивов и эмоциональных проявлений учащихся, на первый план начинают выступать внутренние мотивы, свя-

занные с творчеством, взаимодействием, сотрудничеством, что облегчает включение в учебный процесс учащихся с различным уровнем интеллектуального и психологического развития.

3. Ситуация совместной продуктивной деятельности педагога и учащихся и сам метод ее проектирования выступают как условие перестройки психолого-интеллектуального взаимодействия в образовательном процессе, гуманизации образовательного процесса, что создает почву для изменения атмосферы индивидуально-личностно-го целостного развития учащихся.

Примечания

1. *Бекасова Е. Н.* Языковая личность. Штрихи к портрету // Банк педагогической информации ИПК и ППРО ОГПУ. [Б.м.], 12.11.02. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t48_14.htm.

2. *Ляудис В. Я.* Теоретико-методологические основы инновационного обучения // Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 11.

3. Там же. С. 11.

4. Там же. С. 12.

5. *Аскеркова С. А.* Системное проектирование ситуации совместной продуктивной деятельности (СПД) // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» (2003–2004 учебный год). М.: Изд. дом «Первое сентября», 2004.

6. Там же.

7. *Ляудис В. Я.* Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 13–32.

8. *Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М.: Междунар. пед. акад., 1995. С. 44–59.

9. Там же.

10. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 69.

11. *Маракушина И. Г.* Рост креативности студентов в ходе психолого-педагогической подготовки (опыт участия в курсе «Практическая психология инновационного обучения») // Ежегодник Российского психологического общества «Психология и ее приложения». Т. 9. Вып. 3. М., 2002. С. 81–83.

12. *Ляудис В. Я.* Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / под ред. В. Я. Ляудис. М., 1984. С. 66.

13. *Ляудис В. Я.* Психологические предпосылки ... С. 13–32.

14. *Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР, 1980. С. 37–52.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ВСЕРОССИЙСКАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЛИНГВИСТИКИ

20–21 апреля 2010 г. на факультете лингвистики ВятГГУ была проведена традиционная студенческая научно-практическая конференция. В этом году конференция приобрела новый статус – Всероссийской с международным участием. Тема конференции – «Личностно-ориентированный и социокультурный подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык в разных типах учебных заведений». В работе конференции приняли участие 75 студентов ВятГГУ, Московского государственного лингвистического университета, Коми государственного педагогического института (г. Сыктывкар), Удмуртского государственного университета (г. Ижевск), Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), а также Минского государственного лингвистического университета (Белоруссия), Полтавского национального педагогического университета (Украина), Высшей школы экономики (г. Будапешт, Венгрия), Тройского университета (штат Алабама, США), университета Гуттенберга в Майнце (Германия).

В состав организационного комитета конференции вошли преподаватели кафедры английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам во главе с доктором педагогических наук, доцентом С. С. Куклиной. Активное участие в конференции приняли студенты старших курсов факультета.

С приветственным словом к участникам обратились декан факультета, доцент В. А. Банин и заведующая кафедрой, доцент М. Г. Швецова. Пленарное заседание открыла председатель организационного комитета, доктор педагогических наук, доцент С. С. Куклина. Она выступила с докладом «Урок иностранного языка: вчера, сегодня и завтра». Во время выступления было отмечено, что новый социальный заказ общества, сформулированный в концепции модернизации российского образования, потребовал новых форм организации взаимодействия между участниками учебного процесса. Речь идёт о межличностном, межкультурном общении учителя и учащихся как равноправных его участников. В докладе подчёркивалось, что обучающий и обучающиеся – партнёры в иноязыч-

ной коммуникации, представляющие в ней свою личность, интересы, мировоззрение. Такой подход влечёт за собой использование приёмов, способов, технологий обучения, которые обеспечивают подобного рода взаимодействие. В основе этих технологий – творчество, совместная продуктивная деятельность учителя и учащихся.

Далее вниманию участников пленарного заседания были представлены ещё четыре доклада разнообразной тематики, посвящённые проблемам формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза, использования наглядности в обучении русскому языку как иностранному, выявления структуры концепта «человек» в русском и английском языках и эффективным стратегиям убеждения в современном английском языке. С пленарными докладами выступили: старший преподаватель кафедры английского и немецкого языков и МОИЯ Е. Е. Макарова, студентки Удмуртского государственного университета А. Б. Ворожцова и А. В. Кассихина, студентка ВятГГУ М. Н. Пупышева.

В рамках конференции работало 10 секций:

- Психолого-педагогические аспекты процесса формирования субъекта межличностного и межкультурного взаимодействия
- Отечественные и зарубежные инновационные тенденции в формировании межкультурной компетенции
- Личностно ориентированные и информационные технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции
- Социокультурные основы процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции
- Прагматические аспекты изучения языка
- Константы в языке, литературе и искусстве
- Структурно-семантические и функциональные аспекты языка
- Концепты в языке и речи
- Компетентностный подход к обучению учащихся иноязычному общению
- Выразительные средства языка

Наибольший интерес вызвали доклады Е. А. Кокориной «Организация оценки исследовательских проектов на этапе обучения старшеклассников иноязычному общению», А. А. Кокоулиной «Роль коммуникативной мотивации при обучении говорению на уроках немецкого языка на старшей ступени обучения», Е. М. Карташевой «Использование приёмов организации рефлексивной деятель-

ности учащихся на средней ступени обучения», М. Н. Малых «Особенности языкового сознания русских билингвов», Е. Н. Костылевой «Значение и функции архаизации в процессе перевода классического художественного текста», А. В. Белозёровой «Концепт дресс-кода как средства невербальной коммуникации в англоязычной культуре», И. А. Шитовой «Особенности перевода американских реалий», Л. А. Левицкой «Концепт деструктивности в английском языке», Н. Д. Целищевой «Сущность ролево-игровых проектов на старшей ступени обучения иноязычному общению», Н. А. Рублёвой «Эвфемизмы как проявление политкорректности».

В программу второго дня конференции входило проведение студентами творческих мастерских. Вниманию слушателей и участников было предложено четыре мастер-класса по актуальным проблемам методики преподавания иностранных языков в рамках личностно-ориентированного и социокультурного подходов к обучению. Руководителями и научными консультантами при подготовке мастер-классов стали методисты факультета, доценты С. С. Куклина, М. Н. Татарина, С. С. Бояринцева, старший преподаватель Е. Е. Макарова.

На заключительном пленарном заседании за лучшие доклады были вручены грамоты и поощрительные призы; особыми подарками были отмечены студенты, проводившие мастерские, а также победители Всероссийских олимпиад по иностранному языку и страноведению.

По материалам работы научно-практической конференции будет подготовлен к печати 8-й выпуск сборника студенческих работ «Теория и методика обучения иностранным языкам».

*М. Н. Татарина,
кандидат педагогических наук,
доцент по кафедре английского,
немецкого языков и методики обучения
иностранному языку ВятГГУ*

КОНФЕРЕНЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА И РЕДАКТИРОВАНИЯ»

22–23 апреля на социально-гуманитарном факультете состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы издательского дела и редактирования», посвященная 95-летию нашего университета. Конференция организовала кафедра издательского дела и редактирования.

В современном книжном деле существует много противоречий, которые обусловили актуальность их обсуждения на всероссийской конференции.

С одной стороны, общим местом стало утверждение о том, что книга как материальный феномен человеческой культуры отжила свой век; на смену ей пришли виртуальный Интернет, электронные издания, другие новации высоких технологий. С другой стороны, книжный бизнес является сегодня одним из самых доходных, по прибыльности – на втором месте после фармацевтического. Особенно страсти накаляются в издании учебников.

С одной стороны, люди читают все меньше (и это установленный факт), а с другой стороны, ежегодные книжные ярмарки, выставки, конкурсы, презентации книжных новинок вызывают неподдельный интерес общественности и становятся заметными событиями социальной жизни.

С одной стороны, перестройка разрушила институт редакторов из-за дороговизны их высококвалифицированного труда и, как казалось, за ненужностью их функций. С другой стороны, выпускники кафедры издательского дела и редактирования востребованы на рынке труда именно как редакторы, и мы видим их не только в издающих организациях и СМИ Кирова и области, но в крупнейших издательствах Москвы – «Эксмо», «Финансы и кредит».

Подобная конференция проводится впервые, и для молодой кафедры, которая существует всего 6 лет, организация научного мероприятия такого масштаба стала серьезным экзаменом. Предстояло решить сложную задачу: объединить ученых и практиков для обсуждения актуальных проблем печатного дела, собрав исключительно участников редакционно-издательского процесса, а именно тех, кто пишет книги и статьи, тех, кто их редактирует, и тех, кто их издает. Участники конференции должны были составить классическую триаду подготовки печатного произведения: автор – редактор – издатель.

Изложим наиболее важные итоги конференции.

Во первых, конференция состоялась как всероссийская. В ее работе приняли участие 48 авторов из 11 областей России. Помимо Кирова, материалы поступили из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Калуги, Орла, Екатеринбурга, Ульяновска, Череповца, Омска, Улан-Удэ.

Во-вторых, конференция состоялась как научная. Высокий научный статус конференции обеспечили 10 докторов наук и/или профессоров, в их числе: член-корреспондент РАН, д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой издательского дела и редактирования Ульяновского государственного технического университета А. А. Дырдин; гл. науч. сотрудник центра исследований истории книжной культуры РАН, д-р филол. наук, проф. С. Г. Антонова; д-р ист. наук, проф. Московского государственного университета печати О. В. Андреева и др. Среди участников-докторов наук – коллеги с филологического факультета ВятГГУ: д-р филол. наук, проф., зав. ка-

федрой русского языка ВятГУ С. В. Чернова, д-р филол. наук, проф. кафедры русской и зарубежной литературы ВятГУ В. А. Поздеев.

В-третьих, конференция состоялась как практическая. Нам удалось привлечь к участию крупных специалистов в области книгоиздания: В. К. Солоненко, исполнительного директора Ассоциации книгоиздателей России, Москва; Е. М. Дрогова, директора Кировского издательства «О-Краткое»; И. С. Малечко, менеджера Издательско-полиграфического центра Уральского государственного университета им. А. М. Горького; Н. В. Чельшеву, хранителя фондов Музея Бурятского научного центра Сибирского отделения РАН и др. Можно полагать, что вопросы, заявленные в программе конференции, имеют не только научную, но и практическую значимость. Это важно, поскольку научная область издательского дела и редактирования носит практико-ориентированный характер.

Наконец, конференция стала научной площадкой для молодых ученых. Сегодня перед высшей школой стоит задача привлечения в науку молодых кадров. Конференция способствовала решению этой задачи в конкретных условиях. Среди авторов докладов – аспиранты, магистранты, студенты.

Таким образом, анализируя состав участников, мы говорим о его сбалансированности и гармоничности. Конференция собрала для обсуждения актуальных проблем издательского дела и редактирования как известных ученых, стоящих у фундамента данной области знания, так и начинающих исследователей, несущих новый взгляд на книгоиздание в современном мире.

Что касается идейно-тематической стороны материалов, то в содержании докладов нашел отражение весьма широкий спектр взглядов. Авторы представили исследования, где рассматриваются вопросы регионального книгоиздания, теории и практики редактирования, языковой нормы и печати, информационных технологий в издательском деле, вузовской подготовки специалистов книжного дела, поиска решения острых проблем, осознаваемых издателями разнообразных видов литературы. Постановка вопросов развития издательского дела как бизнеса и как культурно-просветительского феномена вызвана происходящими в мире изменениями. Важно, что материалы конференции ярко показывают, как реагирует книгоиздательская система на эти изменения, какие пути развития видят теоретики, практики, молодые исследователи, работники сферы управления книгоизданием.

Конференция обнаружила, что сегодня любая книга должна вписываться в ту систему координат, которые издателям определяют маркетологи и книготорговцы. Современным издательствам противопоказаны скромные тиражи и длительное время продажи книги.

Исходной задачей в деятельности издательств сейчас стала задача изучения спроса на издание и анализ его эффективности. В статьях рассматриваются новые требования к редакционному этапу, которые предъявляет XXI век. Эти требования свидетельствуют о расширении полномочий редактора, который в наше время должен реально управлять издательским процессом.

Немалое место в своих статьях авторы уделяют сопоставлению современных тенденций с положением в книгоиздании в недавнем и далеком прошлом. Сравнения дают неоднозначные результаты, которые в целом можно интерпретировать следующим образом: в условиях рынка роль издателя в обществе неуклонно повышается. И успех бизнеса, и качество издаваемой продукции, и ее роль в интеллектуальном росте читателей сегодня зависят от способности издателей к генерированию идей, к выбору новых направлений и способов привлечения разных групп читательской аудитории. Концептуальная идея большинства публикаций формулируется следующим образом: судьба дальнейшего развития книгоиздания полностью зависит от творческого потенциала издателя, его мобильности, постоянного поиска новых издательских стратегий.

Обсуждение проблем регионального книгоиздания на примере Кировской области показало, как в условиях монополизации рынка функционируют малые и средние издательства. Проанализированы объективные и субъективные факторы роста потенциала региональных изданий, среди которых нельзя не отметить работу над культурой издания, необходимость улучшения доредакционной подготовки книги.

Материалы конференции свидетельствуют об очень важном явлении: в современном обществе есть люди, которым не только безразлична судьба книги и всего читающего мира, но которые полны конструктивных идей, способны четко осознавать проблемы, и главное, искать и выработать конкретные пути и способы их решения.

Выпущенный по итогам конференции сборник призван помочь специалистам книжного дела выбрать более верный и надежный путь воплощения издательских проектов в различных областях.

Конференция показала: существует сообщество людей, способных сегодня реализовать важную задачу сбережения культурных достижений в книге. Мы надеемся на расширение круга участников этого знаменательного мероприятия и продолжение научного поиска в сфере книжного дела.

*Л. А. Мосунова,
доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой издательского дела
и редактирования*

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«65 ЛЕТ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941–1945 гг.»**

28 апреля 2010 г. в Вятском государственном гуманитарном университете прошла научно-практическая конференция «65 лет Победы в Великой Отечественной войне». Она была подготовлена Правительством Кировской области и историческим факультетом ВятГГУ. Гостями конференции стали ветераны войны и труженики тыла, а также представители различных учреждений культуры и образования.

Пленарное заседание конференции открыл заместитель Председателя Правительства Кировской области А. А. Галицких, поздравивший всех присутствующих с наступающим юбилеем Великой Победы и передавший поздравление от имени губернатора Н. Ю. Белых. Выступивший вслед за ним и. о. ректора ВятГГУ доктор исторических наук, профессор В. Т. Юнгблюд показал роль нашей страны в разгроме нацизма, а также проанализировал международное значение Победы.

В ходе пленарного заседания с приветственными обращениями и докладами также выступили заместитель начальника Управления внутренних дел по Кировской области С. Г. Кашин, начальник отдела УФСБ РФ по Кировской области В. В. Перминов, исполняющий обязанности областного военного комиссара В. Н. Баранов, председатель Областного совета ветеранов Д. П. Румянцев и доцент кафедры отечественной истории ВятГГУ А. А. Машковцев.

Затем прошли секционные заседания. В ходе работы секции «Из истории Второй мировой и Великой Отечественной войн» (руководитель – кандидат исторических наук, доцент Т. А. Воробьёва) было заслушано 16 докладов. С ними выступили не только преподаватели различных высших учебных заведений города (в первую очередь, ВятГГУ и ВГУ), но и представители ветеранских объединений, а также сотрудники Государственного архива Кировской области и Государственного архива социально-политической истории Кировской области. Исследователи рассмотрели различные аспекты войны: международ-

ные отношения в 1939–1945 гг., военно-мобилизационные мероприятия, а также деятельность эвакуационных учреждений на территории края, функционирование различных предприятий, эвакуированных в Кировскую область, и пр.

Вторая секция получила название «Война глазами молодых исследователей» (руководитель – кандидат исторических наук, доцент А. А. Машковцев). Были заслушаны доклады студентов нашего университета, а также ВГУ и Кировского филиала МФЮА. Заметно были представлены школы города и области: с сообщениями выступили ученики Лицея естественных наук и школы № 30 г. Кирова, а также гимназии № 1 г. Кирово-Чепецка. Тематика выступлений была самой разнообразной: от внешней политики Советского Союза накануне Второй мировой войны до функционирования медицинской службы РККА в 1941–1945 гг. Однако основная масса докладов школьников и студентов была посвящена региональной тематике: вкладу жителей Кирова и области в дело победы в Великой Отечественной войне. При этом практически все выступления были сделаны на хорошем научном уровне и обладали несомненной новизной, поскольку опирались на различные виды источников, в том числе и на архивные материалы. Работа секции показала, что вопреки расхожему мнению значительная часть современной молодёжи не только интересуется историей Великой Отечественной войны, но и ведёт самостоятельные научные исследования в этой сфере.

Участники конференции приняли резолюцию, в которой предложили администрации Кировской области ходатайствовать об учреждении в России почётного звания «Город трудовой славы» и о присвоении его нашему городу.

Все доклады участников конференции опубликованы в сборнике научных статей «65 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.».

*А. А. Машковцев,
кандидат исторических наук,
доцент по кафедре отечественной истории
ВятГГУ*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ВАХРУШЕВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: pedfak@vshu.kirov.ru

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой высшей математики ВятГГУ, академик РАЕН. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: vecht@mail.ru

ВОЙНОВА Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре экономики и управления Филиала ВятГГУ в г. Ижевске. 426053, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Салютская, д. 33.

E-mail: onmr@fvvgu.ru

ВОРОБЬЕВА Тамара Альбертовна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: genhistory@vshu.kirov.ru

ЗАЙЧЕНКО Марина Адольфовна – кандидат философских наук, доцент по кафедре философии Института экономики, управления и права. 420030, г. Казань, ул. Московская, д. 42.

E-mail: rose2001@mail.ru

ИГНАТОВ Иван Александрович – аспирант кафедры русского языка ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kafrus@vshu.kirov.ru

ИЛЬИН Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: dimahist@mail.ru

КОЛЕСНИКОВА Ольга Ивановна – доктор филологических наук, доцент по кафедре издательского дела и редактирования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kolesn2006@yandex.ru

КОНОВАЛОВА Алла Борисовна – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовно-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_upd@vshu.kirov.ru

КОРОТКИХ Елена Владимировна – ассистент кафедры уголовно-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ellyskova@yandex.ru

КОСТИНА Анна Владимировна – доктор философских наук, доктор культурологии, профессор, зав. кафедрой философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. 111395, г. Москва, ул. Юности, д. 5/1.

E-mail: info@mosgu.ru

ЛИЦАРЕВА Ксения Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русской и зарубежной литературы, декан филологического факультета ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philol@vshu.kirov.ru

ЛЯПУНОВ Дмитрий Юрьевич – референт государственной гражданской службы РФ I класса Управления Федеральной службы судебных приставов по Кировской области. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 57.

E-mail: lyapunoff@yandex.ru

МОМОТОВА Юлия Геннадьевна – ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Кировского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики. 610007, г. Киров, ул. Ленина, д. 176в.

E-mail: Julia-prof@mail.ru

НЕНАШЕВ Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

ПОЛЯКОВА Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русской и зарубежной литературы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philol@vshu.kirov.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ПОСПЕЛОВА Наталья Ивановна – кандидат искусствоведения, доцент по кафедре культурологии и рекламы, декан факультета философии и культурологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: culture@vshu.kirov.ru

РЕДИКУЛЬЦЕВА Елена Николаевна – кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_grpd@vshu.kirov.ru

САМОДЕЛКИН Павел Андреевич – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: genhistory@vshu.kirov.ru

СМОЛЬНЯК Игорь Викторович – аспирант кафедры всеобщей истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sovlab.vgu@mail.ru

СОЛОВЬЁВА Ирина Абрамовна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре отечественной истории ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: otechhistory@vshu.kirov.ru

СОРОКИНА Татьяна Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: nnspru@nnspru.ru

СТРЕЛЬНИКОВА Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_fv@vshu.kirov.ru

ТАРАСОВА Евгения Александровна – аспирант кафедры культурологии и рекламы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: janetar@mail.ru

ФОМИНЫХ Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры новейшей русской литературы Пермского государственного педагогического университета. 614600, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: info@pspu.ac.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

VAHRUSHEVA Lyudmila Nikolaevna – Cand.Sc. (Pedagogics), Assistant Professor, Head of the Pedagogy and Methodology of preschool and primary education Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: pedfak@vshu.kirov.ru

VECHTOMOV Evgeny Mihaylovich – D.Sc. (Physico-mathematical sciences), Professor, Head of the Higher mathematics Department in VSUH, member of Russian Academy of Natural Sciences. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: vecht@mail.ru

VOINOVA Elena Yuryevna – Cand.Sc. (Psychology), Assistant Professor of Economy and Management Department in VSUH branch in Izhevsk. 426053, the Udmurtian Republic, Izhevsk, 33 Salyutovskaya Str.

E-mail: onmr@fvgggu.ru

VOROBJOVA Tamara Albertovna – Cand.Sc. (History), Assistant Professor General History Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: genhistory@vshu.kirov.ru

ZAYCHENKO Marina Adolfovna – Cand.Sc. (Philosophy), Assistant Professor of the Philosophy Department in the Institute of Economics, Management and Law. 420030, Kazan, 42 Moskovskaya Str.

E-mail: rose2001@mail.ru

IGNATOV Ivan Aleksandrovich – Postgraduate Student of the Russian Language Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kafrus@vshu.kirov.ru

ILYIN Dmitri Vladimirovich – Postgraduate Student of the General History Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: dimahist@mail.ru

KOLESNIKOVA Olga Ivanovna – D.Sc. (Philology), Assistant Professor of Publishing and Editing Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kolesn2006@yandex.ru

KONOVALOVA Alla Borisovna – Cand.Sc. (Law), Assistant Professor, Head of the Criminal legal sciences Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf_upd@vshu.kirov.ru

KOROTKIKH Elena Vladimirovna – Assistant of the Criminal legal sciences Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: ellyskova@yandex.ru

KOSTINA Anna Vladimirovna – D.Sc. (Philosophy), Doctor of Cultural Studies, Professor, Head of the Philosophy, Cultural Studies and Political science Department in Moscow University of Humanities. 111395, Moscow, 5/1 Yunosti Str.

E-mail: info@mosgu.ru

LITSAREVA Ksenia Stanislavovna – Cand.Sc. (Philology), Assistant Professor of the Russian and Foreign Literature Department in VSUH, Dean of Philological Faculty in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philol@vshu.kirov.ru

LYAPUNOV Dmitry Yuryevich – personal assistant of RF civil service of I class in Administration of officer of justice Federal Agency in Kirov region. 610000, Kirov, 57 Moskovskaya str.

E-mail: lyapunoff@yandex.ru

MOMOTOVA Yulia Gennadyevna – assistant of Nonscience and Socioeconomic Subjects Department in Kirov branch of St. Petersburg State University of Service and Economy. 610007, Kirov, 176 “v” Lenin Str.

E-mail: Julia-prof@mail.ru

NENASHEV Mikhail Ivanovich – D.Sc. (Philosophy), Professor of the Philosophy and Sociology Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philosophi@vshu.kirov.ru

POLYAKOVA Olga Anatolyevna – Cand.Sc. (Philology), Assistant Professor of Russian and Foreign Literature Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: philol@vshu.kirov.ru

POMELOV Vladimir Borisovich – D.Sc. (Pedagogics), Professor of Pedagogic Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

POSPELOVA Natalya Ivanovna – Cand.Sc. (Art), Assistant Professor of the Cultural Studies and Advertisement Department in VSUH, Dean of Faculty of Philosophy and Cultural Studies in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: culture@vshu.kirov.ru

REDIKULTSEVA Elena Nikolaevna – Cand.Sc. (Law), Assistant Professor of the Civil Law Disciplines Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf_grpd@vshu.kirov.ru

SAMODELKIN Pavel Andreevich – Postgraduate Student of the General History Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: genhistory@vshu.kirov.ru

SMOLNYAK Igor Viktorovich – Postgraduate Student of General History Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: sovlab.vgu@mail.ru

SOLOVYOVA Irina Abramovna – Cand.Sc. (History), Assistant Professor of the Native history Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: otechhistory@vshu.kirov.ru

SOROKINA Tatyana Mikhaylovna – D.Sc. (Psychology), Professor, Head of the Social pedagogy, psychology and objective methods of primary education Department in Nizhny Novgorod State Pedagogical University. 603950, Nizhny Novgorod, 1 Ulyanova Str.

E-mail: nnspu@nnspu.ru

STRELNIKOVA Irina Vasilyevna – Cand.Sc. (Pedagogics), Head teacher of Sports subjects and Instruction methods Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: kaf_fv@vshu.kirov.ru

TARASOVA Evgenia Aleksandrovna – Postgraduate Student of the Cultural Studies and Advertisement Department in VSUH. 610002, Kirov, 26 Krasnoarmeyskaya Str.

E-mail: janetar@mail.ru

FOMINICH Tatyana Nikolaevna – D.Sc. (Philology), Professor of the Newest Russian Literature Department in the Perm Teacher Training University. 614600, Perm, 24 Sibirsкая Str.

E-mail: info@pspu.ac.ru

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Научный журнал № 2(1)

Подписано в печать 25.05.2010 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мусл.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,0. Тираж 1000. Заказ № 1441.

Издательский центр ВятГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674