

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 4 (1)

Киров
2008

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

В. Т. Юнзблюд,
доктор исторических наук, профессор
(зам. главного редактора);

М. С. Судовиков,
кандидат исторических наук, доцент
(отв. секретарь);

Т. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;

Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;

К. С. Лицарева,
кандидат филологических наук, доцент;

А. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;

М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;

Н. И. Поспелова,
кандидат искусствоведения, доцент;

В. Н. Оношко,
кандидат филологических наук, профессор;

Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Данюшенков В. С.</i> Комплексная оценка деятельности университета и перспектива его будущего развития	6
---	---

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

<i>Пятигорский А. М.</i> Введение в обсервационную философию	13
<i>Чернова С. А.</i> Роль интегративного подхода в формировании научной картины мира	19
<i>Медведева Г. П.</i> Особенности целей и целеполагания в социальной работе	24

ИСТОРИЯ

<i>Романов В. В.</i> Вудро Вильсон о национальном самоопределении	30
<i>Камилов Р. К.</i> Болгарский вопрос в отношениях США с их союзниками по антигитлеровской коалиции в 1939–1944 гг.	39
<i>Бакулин В. И.</i> Управление Вятской губернией в 1920 г.: организационный и кадровый аспекты	48
<i>Машковцев А. А.</i> Политика вятской губернской администрации в отношении сарапульских молокан (50–70-е гг. XIX в.)	55

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Поспелова Н. И.</i> Феномен интеллектуального в культуре: онтологическое измерение	65
<i>Сулимов В. А., Фадеева И. Е.</i> Русский текст: философская рефлексия и языковая картина мира	69

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Анциферова О. Ю.</i> Культ Генри Джеймса: к постановке проблемы	75
<i>Поздеев В. А.</i> «Праздник» и его восприятие детским сознанием (в книге И. С. Шмелёва «Лето Господне»)	81
<i>Дворяшнина Н. А.</i> Ребенок как «поэтический антипод антипоэтического рассудка» в художественном сознании З. Н. Гиппиус	87
<i>Иванова Г. А.</i> Содержательная структура термина: прагматический аспект	92
<i>Байкова О. В.</i> Речевое поведение немцев-билингвов Кировской области под влиянием социально-демографических факторов	95

ПЕДАГОГИКА

<i>Симонова Г. И.</i> Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: компонентный состав	101
<i>Акутина С. П.</i> Влияние педагогических условий на формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся в сотрудничестве школы и семьи	106
<i>Ончукова Л. В.</i> Этапы формирования понятий математического анализа на основе физических моделей	110
<i>Тимшина Л. В.</i> Профессиональная подготовка учителя математики к преподаванию геометрических преобразований в средней школе	115

<i>Косинова О. А.</i> Организация деятельности общественно-педагогических объединений российского зарубежья в Китае в 1920–1940-е гг.	120
<i>Болдова Т. А.</i> Перспективы перехода на двухуровневую систему и внедрение новых технологий в педагогических университетах как два основных вопроса в развитии образовательного процесса	123
<i>Болдова Т. А.</i> Теоретические предпосылки формирования мультимедиакомпетенции у студентов языкового вуза	127

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Князева Т. Н.</i> Теоретические аспекты анализа психовозрастного развития детей предподросткового возраста в контексте учебной деятельности	131
<i>Корчагина Г. И.</i> Методологические аспекты исследования профессионального самоутверждения личности	135
<i>Шутова Н. В.</i> Экспериментальное изучение влияния музыки на эмоциональное отношение к интеллектуальному заданию и продуктивность его выполнения детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	138

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Герасимова Е. А.</i> Концепция гармонии в раннем греческом и китайском мировоззрении	142
<i>Макаров С. П.</i> Идеи славянофилов в теории познания раннего периода В. Соловьева	146
<i>Варсегов А. Г.</i> Взгляды Адольфа Райнаха на феноменологию и ее метод	150
<i>Булдакова Ю. В.</i> Особенности автометаописания в дневниковом дискурсе «незамеченного поколения» (дневник Б. Ю. Поплавского).....	154
<i>Гурьянов С. М.</i> Семантика заглавия в художественном тексте (на материале фотографии).....	158

ПЕРСОНАЛИИ

Валерию Теодоровичу Юнгблуду – 50 лет	161
Светлана Владимировна Чернова	163

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Поспелова Н. И.</i> Международная научная конференция «Образы и символы власти в русском искусстве: история и современность».....	164
<i>Чернова С. В.</i> Всероссийская научная конференция с международным участием «Лингвистика и её место в междисциплинарном научном пространстве»	167
<i>Балыбердин Ю. А.</i> К 110-летию со дня рождения А. В. Эммаусского	167

CONTENTS

- Danyushenkov V. S.* Complex Assessment of the University Activity and Prospect of its Future Development
- Pyatigorsky A. M.* The Introduction in Observation Philosophy
- Chernova S. A.* The role of the integrative approach in the formation of the scientific picture of the world
- Medvedeva G. P.* Features of the purposes and statement of the purposes in social work
- Romanov V. V.* Vyatro Vilson about National Self-Determination
- Kamilov R. K.* The Bulgarian question in attitudes of the USA with their allies on United Nations, 1939–1944
- Bakulin V. I.* Vyatka Province Government in 1920: Organizational and Personnel Aspects
- Mashkovcev A. A.* Strategy of Vyatka Province Administration Concerning the Sarapul Molokans (50–70 y. XIX c.)
- Pospelova N. I.* Intellectual Phenomenon in Culture: Measurement Ontological
- Sulimov V. A., Fadeeva I. E.* Russian Text: Philosophical Reflection and Linguistic World Picture
- Antsyferova O. Yu.* Problematizing Henry James's Cult
- Pozdeev V. A.* "Holiday" and its perception by baby consciousness (in book I. S. Shmelyova "Leto Gospodne")
- Dvoryashina N. A.* The Child as a "poetic antipode of the antipoetic sense" in artistic consciousness of Z. N. Gippius
- Ivanova G. A.* Semantic Structure of Term: Pragmatic Aspect
- Baykova O. V.* The speech conduct of bilingual speakers of the Kirov Region under the influence of the socio-demographic factors
- Simonova G. I.* Pedagogical accompaniment of schoolstudents social adaptation: the component composition
- Akutina S. P.* The influence of the pedagogical factors conditions on the moral ethical values formed among students in the school and family cooperation
- Onchukova L. V.* The stages of formation of notions mathematical analysis on the basis of physical models
- Timshina L. V.* Professional training of mathematics teacher for lecturing geometric transformation at secondary school
- Kosinova O. A.* Activity Arrangement of Social-Pedagogical Associations of Russian Abroad in China in 1920–1940
- Boldova T. A.* Prospect of Transferring to the Two-Level System and Adoption of New Technologies to the Pedagogical Universities as Two Main Questions in Educational Process Development
- Boldova T. A.* Theoretical Backgrounds for Multimediacompetence Formation of Linguistic High School Students
- Knjazeva T. N.* Theoretical aspects of the analysis of age development of children of preteenage age in a context of educational activity
- Korchagina G. I.* Methodological aspects of research of professional selfaffirmation of the person
- Shutova N. V.* Experimental study of the influence of music on the emotional attitude to the intellectual task and the efficiency of its fulfillment by the preschool children with mental disabilities
- Gerasimova E. L.* Harmony concept in early Greek and Chinese Outlook
- Makarov S. P.* Ideas of Slavophiles in the theory of knowledge of the early period of V. Solovjev
- Varsegov A. G.* Adolf Rajnaha's sights at phenomenology and its method
- Buldakova Yu. V.* Features of autometadescription at the discourse of a diaries of «nezam'echennoje pokolenije» (the B. Poplavsky's Diary)
- Gurianov S. M.* Semantics of the title in artistic text (on material of the photographs)
- Pospelova N. I.* International Scientific Conference "Images and Signs of Power in Russian Art: History and Modern Times"
- Chernova S. V.* All-Russian Scientific Conference with International Participation "Linguistics and its Place in Interdisciplinary Scientific Area"
- Balyberdin Y. A.* To the A. V. Emmausky 110-Anniversary

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА И ПЕРСПЕКТИВА ЕГО БУДУЩЕГО РАЗВИТИЯ

К несомненным стимулам развития вузов относится комплексная оценка их деятельности, не только подводящая итоги, но и определяющая дальнейшие перспективы.

Как правило, вуз проверяют по следующим направлениям: организационно-правовое обеспечение образовательной деятельности и системы управления; структура подготовки специалистов; содержание подготовки специалистов; информационно-методическое обеспечение учебного процесса; организация учебного процесса; качество подготовки специалистов; воспитательная работа; кадровое обеспечение образовательного процесса; международная деятельность; научно-исследовательская работа; материально-техническое обеспечение учебного процесса.

Аккредитации вуза предшествует тестирование студентов на качество знаний. Например, в нашем университете результаты были следующие: контингент тестируемых по 11 дисциплинам составил 1676 студентов, средний процент студентов, освоивших все дисциплины, 91% при нормативе 51%.

Наш университет, как и любой другой российский вуз, тщательно продумывает стратегию и тактику своего развития, учитывая особенности региона. Так, с 2003 по 2008 г. в организационном плане были созданы следующие отделы: научно-исследовательский, международный, информации и рекламы, закупок и управления имуществом; центры: издательский, дистанционного образования, аудита качества образования, практики и содействия трудоустройству выпускников, лингвистический, международного образования, педагогических исследований РАО; а также фундаментальная научная библиотека; научно-производственное объединение «Технологии», пси-

хологическая служба, криминалистическая лаборатория, рекламное и дизайнерское студенческие агентства и т. п. Всё это способствовало главному – подготовке специалистов из разных стран с высоким профессиональным уровнем.

Исходя из потребностей региона и научного потенциала вуза открылись новые специальности: пролицензированы 8 специальностей ВПО (010707.65 Медицинская физика; 020101.65 Химия; 020802.65 Природопользование; 030401.65 История; 031001.65 Филология; 040104.65 Организация работы с молодёжью; 050716.65 Специальная психология; 080505.65 Управление персоналом), 22 направления подготовки бакалавров (010500.62 Прикладная математика и информатика; 020800.62 Экология и природопользование; 030100.62 Философия; 030300.62 Психология; 030500.62 Юриспруденция; 030900.62 Книжное дело; 031100.62 Лингвистика; 032100.62 Физическая культура; 040100.62 Социальная работа; 040200.65 Социология; 050100.62 Естественнонаучное образование; 050200.62 Физико-математическое образование; 050300.62 Филологическое образование; 050400.62 Социально-экономическое образование; 050500.62 Технологическое образование; 050600.65 Художественное образование; 050700.62 Педагогика; 070600.62 Дизайн; 080100.62 Экономика; 080300.62 Коммерция; 080500.62 Менеджмент; 080700.62 Бизнес-информатика), 7 специальностей аспирантуры (08.00.12 Бухгалтерский учёт, статистика; 10.01.09 Фольклористика; 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии; 19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика; 05.13.13 Телекоммуникационные системы и компьютерные сети; 25.00.23 Физическая география и биогеография, география почв и геохимия ландшафтов; 25.00.36 Геоэкология), открыта подготовка специалистов в форме экстерната по 7 специальностям (030501.65 Юриспруденция; 050708.65 Педагогика и методика начального образования; 050711.65 Социальная педагогика; 080109.65 Бухгалтерский учёт, анализ и аудит; 080301.65 Коммерция (торговое дело); 080504.64

Государственное и муниципальное управление; 080507.65 Менеджмент организации). Разработана и реализуется целевая программа по содействию занятости и трудоустройству выпускников в условиях современного социально-экономического развития региона.

Разработаны современная нормативно-правовая база вуза, регламентирующая всю его деятельность (см. рисунок); информационная система вуза, то есть фактически создана локальная сеть управления университетом (ректорат, деканаты, проректора, отдел кадров, бухгалтерия и т. п.).

Для информационно-методического обеспечения учебного процесса за последние 5 лет приобретено 103 295 экземпляров учебной и учебно-методической литературы на общую сумму около 13 333,498 тысяч рублей.

За 5 лет преподавателями вуза издано 517 наименований различных учебно-методических материалов. Из указанного числа 374 материала в электронном виде размещены на сервере университета. Преподавателями вуза разработан 21 электронный учебник.

Для реализации образовательных программ в университете оборудованы 36 собственных компьютерных классов (599 ПЭВМ), зал для самостоятельной работы на 40 компьютеров, объединённых в локальные сети. Общее количество используемых компьютеров – 781. С 651 терминала имеется выход в Интернет. За 5 лет приобретено 588 компьютеров, 51 ноутбук, 36 мультимедийных проекторов.

Стационарное мультимедийное оборудование установлено в 19 аудиториях вуза.

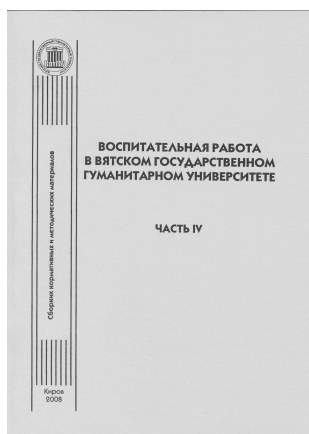
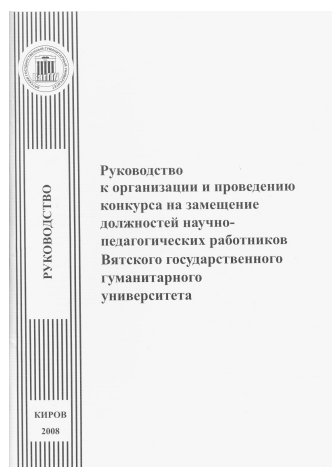
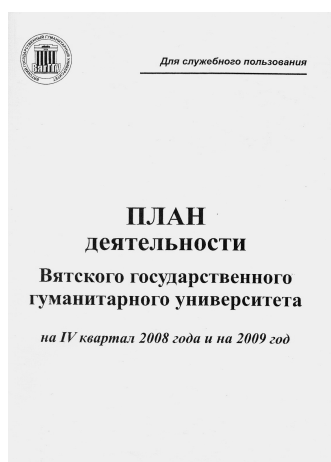
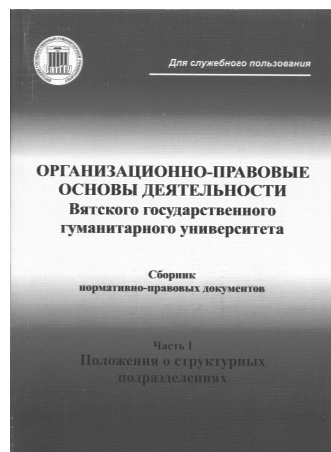
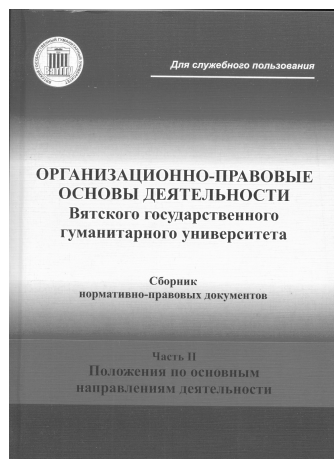
Имеется собственный сайт. Информация на сайте достоверная, разносторонняя.

В университете разрабатывается система мониторинга качества образования, включающая процедуры сбора, накопления, поиска, обработки и передачи информации, объективно отражающей деятельность вуза в целом и эффективность реализации образовательного процесса в частности. С целью получения достоверной

информации и ее систематизации в университете используются методики, предлагаемые Федеральным агентством по образованию (Рейтинг высших учебных заведений) и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Модуль сбора информации об образовательном учреждении для Центрального банка данных государственной аккредитации, Модуль комплексной оценки деятельности вуза, Модуль сбора информации о дипломах, выданных выпускникам вуза), а также разрабатываемые структурными подразделениями вуза методики диагностики образовательной, научной, воспитательной, учебной и других видов деятельности вуза. Так, например, с 2004 г. проводится рейтинговая оценка деятельности кафедр, с 2005 г. – рейтинг специальностей и факультетов университета. Начиная с 2007 г. разрабатывается методика оценки научной деятельности кафедр. С 2008 г. вводятся конкурсы «Лучшая кафедра года», «Профессор года ВятГГУ», «Молодой ученый ВятГГУ», «Лучший студент года в науке». Становится традиционным конкурс «Студент года».

С целью мониторинга успеваемости студентов применяется система контроля, которая включает вступительные испытания, входной, текущий, промежуточный и итоговый контроль, а также контроль базовых (остаточных) знаний студентов. Основными методами текущего контроля является балльно-рейтинговая система оценки, Интернет-экзамен. Установить достижения студентов позволяют конкурсы студенческих научных, творческих работ и проектов, олимпиады, спартакиады, которые носят в университете традиционный характер.

В университете отработаны процедуры диагностической, текущей и итоговой оценки уровня знаний студентов. Так, например, диагностический контроль проходит в форме тестирования, проблемных бесед, анкетирования, контрольных работ, индивидуальной диагностики и позволяет установить уровень обученности и обучаемости студентов.



Текущий контроль проводится в течение всего учебного года с целью получения оперативной информации о качестве усвоения учебного материала, управления образовательным процессом и совершенствования методики проведения занятий, а также стимулирования самостоятельной работы студентов. Организация текущего контроля предваряется тщательным изучением профессорско-преподавательским составом личностных и профессиональных качеств студентов, общего уровня их подготовленности к усвоению учебного материала, степени его восприятия и усвоения.

В учебном процессе используются следующие формы текущего контроля успеваемости обучающихся:

- при организации лекций: проблемные учебные вопросы (уточняющие, наводящие, встречные, казусные); тестовые задания и опросы; проблемные ситуации; педагогические (учебные) задачи; проверка конспектов; систематическое наблюдение; учебная дискуссия; задания для самопроверки;

- при проведении семинара: летучка (опрос); диспут; комментированное чтение рекомендованных источников; контрольная письменная работа; доклад, реферат, сообщение; проблемные учебные вопросы (уточняющие, наводящие, встречные, казусные); вопросно-ответная или групповая беседа; тестовые задания и опросы; самооценка; отчет по заданию; проблемные ситуации; педагогические (учебные) задачи; коллоквиум; дискуссия; рейтинг; компьютерный контроль; проверка конспекта; комплексная проверка знаний; систематическое наблюдение; индивидуальный или групповой опрос; задания для самопроверки;

- при проведении практического и лабораторного занятия: контрольная письменная работа; систематическое наблюдение; практический контроль; педагогические (учебные) задачи; летучка (опрос); коллоквиум; проблемные учебные вопросы (уточняющие, наводящие, встречные, казусные); рейтинг; тренировка (тренинг); самооцен-

ка; упражнение; тестовые задания и опросы; отчет по заданию; компьютерный контроль; проблемные ситуации; комплексная проверка умений и навыков; задания для самопроверки;

- при проведении индивидуального или группового собеседования (коллоквиума): проблемные учебные вопросы (уточняющие, наводящие, встречные, казусные); эвристическая беседа; дискуссия (диспут), проверка конспекта; комплексная проверка знаний; наблюдение; самооценка; компьютерный контроль;

- при проведении консультаций: вопросно-ответная форма; индивидуальная или групповая беседа или собеседование; проверка конспекта; систематическое наблюдение; индивидуальный или групповой опрос; рейтинг; задания для самопроверки;

- при организации и проведении учебных теоретических и научно-практических конференций: педагогические (учебные) задачи; проблемные теоретические вопросы; практические задания; доклады, рефераты, сообщения; научная дискуссия; комплексная проверка знаний, навыков, умений.

На итоговую оценку качества знаний студентов влияет выполнение ими творческих работ, портфолио, эссе, рефератов, контрольных работ, курсовых работ и проектов, аннотаций к научным статьям, результаты устных и письменных опросов.

Непременным условием высокого уровня образования в университете является качественный профессорско-преподавательский состав. Оценка компетентности преподавателей носит комплексный характер и складывается из самооценки и оценки качества деятельности преподавателя, осуществляемой студентами, коллегами, руководителями структурных подразделений, в которых работает преподаватель. В университете разработаны и используются разнообразные процедуры оценки компетентности преподавателя, к их числу относятся:

- годовые комплексные отчеты о работе преподавателя;

-
- тематические отчеты преподавателя;
 - конкурсное избрание на должность;
 - взаимопосещения;
 - анкетирование студентов и преподавателей;
 - открытые занятия;
 - круглые столы;
 - методические семинары;
 - повышение квалификации.

Для выявления мнения студентов о доступности и качестве предоставляемых образовательных ресурсов в университете проводятся анкетирование, акция «Задай вопрос ректору», встречи с представителями ректората, адаптационные встречи со студентами первого курса, заслушивание руководителей студенческого самоуправления на заседаниях Ученого совета университета, беседы. Разнообразная информация подвергается детальному анализу. Обобщенные выводы используются в совершенствовании образовательного процесса в целом и образовательных ресурсов в частности.

Разработаны новые нормативно-правовые документы, регламентирующие воспитательную работу в ВятГГУ; используются инновационные формы и средства проведения воспитательных мероприятий. Большой интерес вызвал «Марафон первокурсника» как способ адаптации студента в университете. Реализуется модель организации студенческого самоуправления; к участию в воспитательных мероприятиях привлекаются представители различных социальных институтов регионального, российского и международного уровней.

За 5 лет изменилось кадровое обеспечение учебного процесса и научная деятельность (см. таблицу).

В настоящее время в вузе работает 570 преподавателей, из них 1 член-корреспондент РАН, 4 действительных члена и член-корреспондента РАО, 77 докторов наук и 303 кандидата наук. В среднем университет выпускает ежегодно более 2500 специалистов по различным специальностям.

Научно-исследовательская работа ведётся на 49 кафедрах и в 21 научно-исследовательской

лаборатории по 9 научным направлениям. Сформировались и развиваются 17 научных школ. В их рамках за 5 лет защищено 10 докторских и 103 кандидатских диссертаций, подготовлено 84 монографии.

Для развития научных школ ВятГГУ характерно внедрение инновационных форм организации деятельности. Научно-исследовательская лаборатория биомониторинга, например, работает в тесном взаимодействии с Институтом биологии Коми НЦ РАН, обеспечивает реальную интеграцию высшего образования и фундаментальной науки. Лаборатория выполняет исследования по федеральной целевой программе «Уничтожение химического оружия в Российской Федерации», обеспечивает выполнение биотестирования в рамках программы государственного экологического мониторинга объектов уничтожения химического оружия на основании аттестата государственной аккредитации по оригинальным методикам, не имеющим российских аналогов. Коллектив лаборатории составляет основу общероссийского научного журнала «Теоретическая и прикладная экология». Лаборатория ориентирована в своей деятельности на требования заказчиков – Министерства образования и науки РФ, Министерства обороны РФ, Министерства природных ресурсов РФ, Управления окружающей среды по Кировской области.

Всероссийское значение имеют результаты исследований специфики малокомплектных сельских школ и проблем современного профильного обучения, выполняемых под руководством члена-корреспондента РАО, профессора В. С. Данышенкова. Указанные исследования финансируются Федеральным агентством по образованию и Российской Академией образования при участии «Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра Российской Академии образования».

Значительным достижением университета стало открытие двух новых докторских диссертационных советов по методикам и филологии, а также перерегистрация ещё двух докторских советов.

Показатели лицензирования и государственной аккредитации		2003	2008	Итог
1. Спектр реализуемых ООП	Число укрупненных групп специальностей	7	9	↑
2. Возможность продолжения обучения по ООП послевузовского и дополнительного профессионального образования	Число отраслей науки по специальностям аспирантуры	10	12	↑
	Число аспирантов	162	298	↑
	Количество защитивших диссертации в срок	17	19	↑
	Количество докторантов	2	6	↑
	Количество защит диссертаций в советах	22	25	↑
3. Научная, научно-техническая деятельность и ее результативность	Число отраслей НИР	7	9	↑
	Объем НИР за год (в тыс. р.)	5592,112	18124,3	↑
	Количество монографий	9	18	↑
4. Квалификация педагогических работников	Количество ППС	562	556	↓
	из них штатных	469	462	↓
	Лиц с учеными степенями и званиями	276	380	↑
	Докторов наук, профессоров	69	77	↑
	Контингент обучающихся студентов (физ. лиц)	13799	11468	↓
	Приведенный контингент студентов	7594	7503,35	↓
	Учебно-лабораторная площадь (м ²)	71922	88218	↑
	Количество студентов приведенного контингента на 1 ППС	13,5	13,4	↓

Научный журнал «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета» с января 2008 г. стал реферируемым.

Также университет сделал серьезный шаг в области международной деятельности. От частных зарубежных визитов вуз перешёл к системной работе с иностранными студентами.

Международная деятельность в вузе организована и ведётся по следующим основным направ-

лениям: обучение студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья (26 студентов); обучение студентов вуза в образовательных учреждениях других государств по обмену (в Каннском педагогическом университете, г. Канн, Франция); реализация ООП совместно с зарубежными вузами (по системе 2+2, 3+1, 1+4, 1+3+1 с Китаем и США); обмен преподавателями между университетом и зарубежными вузами: Венский университет (Вена,

Австрия), Римский университет (Рим, Италия), Дрезденский технический университет (Дрезден, Германия), Ольденбургский университет (Ольденбург, Германия), Тройский университет (США, Алабама), Каоенский университет (Тайвань), Каннский университет (Канн, Франция), Высшая школа (Дортмунд, Германия), Ля Сапиенца (Рим, Италия), Мадридский университет (Мадрид, Испания), преподают 9 человек по договорам (научно-образовательным); в вузе за аттестуемый период к ведению учебного процесса привлекались 22 преподавателя высших учебных заведений: Институт английского языка Университета Южного Миссисипи (США, г. Хеттисбург), Институт лингвистики Венского университета (Австрия, г. Вена), Каоенский университет (Тайвань), Канзасский университет (США), Рурский университет (г. Бохум, Германия), Геттингенский университет (г. Геттинген, Германия), Венский экономический университет (Австрия, г. Вена). 48 преподавателей вуза имеют научные публикации в зарубежных научных журналах. Ученые университета участвуют в реализации следующих совместных научных проектов: «Новые методы в современном изучении иностранных языков» (Великобритания (Ньюмен Колледж, г. Бирмингем), Франция (Педагогический институт, г. Канн), Германия (Кельнский университет) и т. п.

За прошедшее пятилетие построен учебный корпус для факультета физической культуры, ка-

питально отремонтированы: первый учебный корпус по ул. Ленина, 111, учебный корпус № 5 по ул. М. Гвардии, общежития № 2 и 3, плавательный бассейн и другие объекты.

Таким образом, комплексная оценка вуза способствует активизации и мобилизации всех интеллектуальных, научных и творческих сил управленческого аппарата, профессорско-преподавательского состава и студенчества. Положительный имидж университета создается ежедневным упорным и кропотливым трудом, продуманной и определенной системой развития. Комплексная оценка поможет более объективно выявить новую парадигму развития высшего учебного заведения.

Нашими насущными задачами на ближайшие годы являются:

1. Оптимизация структуры университета и кафедр.
2. Увеличение доли магистерских программ.
3. Переход на экономически целесообразные методы обучения студентов: дистанционное обучение; применение в обучении цифровых технологий.
4. Создание инновационных учебных и научных структур, например открытие Восточно-европейского института международных отношений, технопарков и т. п.
5. Строительство новых учебных корпусов и общежитий.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

А. М. Пятигорский

ВВЕДЕНИЕ В ОБСЕРВАЦИОННУЮ ФИЛОСОФИЮ

Александр Моисеевич Пятигорский – профессор Лондонского университета. Родился в 1929 году (г. Москва), закончил в 1951 году философский факультет МГУ, кандидатскую диссертацию защитил в Институте востоковедения, изучал буддизм, с 1974 года живет и преподает в Англии.

Его книги: «Тамильско-русский словарь», в соавторстве, 1960; «Материалы по истории индийской философии», 1962; «Символ и сознание», 1982, написана с Мерабом Мамардашвили; «The Buddhist Philosophy of Thought», 1984; «Mythological Deliberations», 1993, рус. пер. 1996; «Who's Afraid of Freemasons? The Phenomenon of Freemasonry», 1997; «Мышление и наблюдение. Четыре лекции по обсервационной философии», 2002; «Введение в изучение буддийской философии (девятнадцать семинаров)», 2007. Он автор романов «Философия одного переулка», 1989; «Вспомнишь странного человека...», 1999, премия Андрея Белого 2000 года; «Древний человек в городе»; сборник «Рассказы и сны», 2001.

В сентябре 2006 года Александр Пятигорский выступал с лекциями в актовом зале ВятГГУ, которые организовал Владимир Калиниченко, доцент по кафедре философии и социологии ВятГГУ.

В статье, построенной в виде лекции, излагаются идеи философии, которая, согласно определению автора, занимается наблюдением *мышления*, причем абстрагированного как от своих объектов, так и от самого мыслящего. Статья рассчитана на читателя, имеющего опыт исследований феноменов сознания.

Дамы и господа! В этой лекции мышление – это не мышление каких-то людей и не их мышление о мышлении. Я не противопоставляю себя им, как знающий о мышлении противопоставляет себя тем, кто просто мыслит (что это такое «просто мыслить» – по-моему, пока еще никому неизвестно). Ибо человек не «производитель мышления», не субъект мыслепорождающей (ноэзогенной) деятельности. Антропоцентризм столь же неуместен в философии мышления, как теоцентризм.

Начинать лекции о своей философии с определения философии вообще – неинтересно. Я лучше начну с моего определения слова «интересно». Интересно – это то, что раздражает мысль, вашу, мою, вот здесь, сейчас, а не оставивает мышление, не дает мысли остаться в привычных клише историко-философских, лингвистических, культурно-исторических или каких угодно еще концепций или идеологических конструкций. Интересно склоняет слушающего, видящего или читающего к забвению его убеждений. Так, например, утверждать о философии, что она «отприродна человеку», столь же неинтересно, как утверждать, что философия необходима или бесполезна. То же самое можно ска-

зать и о философе. Интересное то, что изменяет тенденцию мышления в отношении мыслимых им объектов: так объект А, только что мыслимый как А, сейчас мыслится как В. Но это не всё! В этом «как интересно!» содержится тенденция мышления к движению не только от одного объекта к другому, но и к движению, пределом которого будет исчезновение из мышления всех его объектов – останутся одни «как».

Читая вам лекцию, я говорю от себя или, если хотите, о себе. Но это имеет смысл только как оговорка к тому, что за этим последует. Для меня трансцендентальное единство философа и его философии – не метафора и не убеждение, а желание. Именно поэтому серьезно относящийся к себе человек не философ «по определению». Желание философствовать, осознанное и выраженное (иначе как мы могли бы сейчас об этом рассуждать!), не жизненная установка: просто раз уж так случилось, то и жизнь становится такой, из чего, однако, никак не следует, что философствование – для жизни, моей или чьей угодно. Оно может быть о жизни, как и о чем угодно другом, но никак не «для». Отсюда – философская бессмысленность приложения философии к жизни. Прикладная философия – не дело философа. Философ применяет мышление к мышлению.

Философствование на первой ступени моего рассуждения – психично. Объясняя: на этой ступени мои «я мыслю», «я думаю», «я предполагаю» и так далее так же психичны (то есть в такой же мере принадлежат мыслимой целостности психофизиологического организма с его мотивационными, целевыми, волевыми, эмоциональными и перцептивными структурами), как

мои «я страдаю», «я в отчаянии», «я наслаждаюсь».

Но уже на следующей, собственно феноменологической ступени философствование для меня не психично, ибо здесь оно будет принадлежать уровню сознания. На уровне сознания это мое «философствование как философствование» выделяется и формулирует психику (а иногда и себя самое как психику), а не наоборот. Поэтому здесь философствование не может быть выведено ни из страдания, ни из отчаяния, ни из какой-либо нужды, ни из радости, сформулированных в терминах психологии. Равным образом его было бы невозможно «поместить» ни вверху, ни внизу, ни в середине того, что мы называем человеческой жизнью или природой. Тогда, например, думая о сомнении, страхе и удивлении только как о состояниях сознания, а не психических состояниях, логично было бы считать их своего рода началами философствования. Здесь не-психичность этих состояний равноценна их не-природности и вне-жизненности.

Предмет этой лекции – обсервационная философия, то есть философия, занимающаяся наблюдением мышления. Точнее, наблюдением чего бы то ни было *как* мышления. Еще точнее, что бы она ни наблюдала, она это наблюдает как мышление. Замечу с самого начала: из сказанного никак не вытекает, что эта философия наблюдает или может наблюдать *всё*, но *всё*, что она наблюдает (исходя из только что сказанного о наблюдении), здесь уже считается мышлением. Повторяю, *считается*, а не «есть», и уж ни в коем случае не «становится» – здесь надо быть крайне внимательным к языку. В нашем подходе объект наблюдения не может быть самим мышлением, потому что мышление вторично по отношению к рефлексии, о чем речь пойдет ниже. Но объект наблюдения не может и *стать* мышлением в наблюдении, поскольку рефлексивная процедура «превращения» чего-либо в мышление не может быть сформулирована. Во всяком случае, мной и сейчас. Так что, если вы меня спросите, понимаю ли я, что такое мышление, даже не «как таковое», а просто в смысле слова «мышление» в повседневном естественном языке, то ответ будет определенно «нет». И вас прошу пока воздержаться от понимания, что такое мышление. Пусть это будет началом нашего с вами философствования.

Говоря о мышлении (или думании), мысли, сознании и некоторых других понятиях и употребляя слова, которые эти понятия обозначают, я *знаю*, о чем говорю. Но тут надо пояснить: только что сказанная мной фраза «я знаю, о чем я говорю, когда говорю о мышлении», будет значить «я знаю, что я думаю о мышлении», это, однако, никак не предполагает, что я знаю какую-то *истину* о мыш-

лении. Ведь такая истина, если она вообще возможна, неизбежно окажется либо истиной о содержании, то есть *объекте* мышления, либо истиной о каком-то факте или феномене, лежащем вне мышления, к которому последнее могло бы быть редуцировано в порядке неизвестной мне процедуры или из которого оно могло бы быть выведено как частный случай применения какого-то неизвестного мне правила. Но такой факт или феномен не может принадлежать предмету обсервационной философии. Скорее, он мог бы войти в предмет возможной *теории* мышления.

Однако сказанное сейчас о знании никак не относится к тому, что я называю словом «понимание» и от которого я (говоря о понимании мышления) только что вас просил воздержаться. Сейчас будет достаточно сказать, что как понятие мышление предполагает особую интенцию, которую понятие знания не предполагает и которая гораздо субъективнее интенции знания. Говоря феноменологически, понимание может быть выведено из такой специфической ситуации, которая его требует как чего-то дополнительного в отношении уже имеющегося в данной ситуации знания (включая знание и о самой этой ситуации). Но что же тогда я знаю о мышлении, точнее, думаю о нем, говоря с вами?

Дамы и господа! Думать о мышлении очень трудно. Так, например, перестаньте сейчас на минуту или две меня слушать и попытайтесь думать о вашем мышлении. Прося вас об этом, я не имею в виду, что, слушая меня, вы не думаете. Напротив, я готов предположить, что вы думаете о том, что я говорю, и то, что вы слышите, является объектом вашего мышления. Прося вас попытаться думать о вашем мышлении, я просто предлагаю сменить объект вашего мышления. Фактически любая попытка думать о своем (вашем, моем) думании есть попытка смены объекта мышления. Что, казалось бы, проще! На деле оказывается, что сделать это почти невозможно. Почему? Этому есть несколько объяснений. Начну с самого простого. Я думаю о чем-то, потом о чем-то другом, потом пытаюсь думать о моем думании – не получается. Не оттого ли, что, в отличие от мышления о других объектах, мышление о мышлении не спонтанно. Даже когда объект мышления очень сложен и трудно представим, мышление о нем может совершаться – пусть с большим трудом и усилием, – но в общем в том же порядке, в каком происходит мышление об объектах менее сложных и абстрактных. То есть оно происходит в порядке, который можно было бы условно называть «психологическим», в порядке, включающем в себя и спонтанность. Однако сказать, что мышление о мышлении не может быть спонтанным, произвольным – это не сказать ничего определенного о такого рода мышлении,

ибо сама задача здесь опять же формулируется психологически, то есть в терминах *мышления как объекта*, а не в терминах *мышления, мыслящего о мышлении как объекте*.

Кроме того, мыслить о мышлении очень трудно потому, что «думать», «мыслить» или любой их эквивалент, синоним или субститут в любом из известных нам естественных языков будет обозначать нечто вроде универсального «психологического глагола» (выражение Витгенштейна), универсального из-за полной семантической неопределенности того, на что направлено действие, обозначенное этим глаголом, то есть содержания самого понятия «мыслить» (которое может быть чем угодно в отличие, скажем, от содержания таких глаголов, как «видеть» или «слышать», по своему значению предполагающих содержание – только «видимые» или «слышимые» объекты). «Мыслить» – универсально также вследствие полной прагматической неопределенности употребления этого слова. О слове «мыслить» можно сказать, что оно не отмечено, не «маркировано», так сказать, контекстом своего употребления, хотя само может этот контекст маркировать.

И, наконец, думать о своем думании столь трудно еще и потому, что мыслящему о *себе* мышлению будет необходимо снова и снова отделять себя от других своих объектов в качестве *объекта особого рода*; спонтанный переход мышления с какого бы то ни было объекта на этот объект представляется, как об этом уже говорилось выше, весьма маловероятным (но никак не невозможным).

Привычный субъективно-эмпирический подход к мышлению оказывается здесь недостаточным. В самом деле, когда я говорю «я мыслю о своем мышлении», то фактически я мыслю о себе, мыслящем о том-то и том-то. Иначе говоря, предаюсь наибанальнейшему самонаблюдению. Последнее остается популярной литературно-психологической фикцией, поскольку «самонаблюдающий» *не может наблюдать свое мышление, наблюдая себя*. Оттого-то нам и приходится искать путь к другому наблюдению, объектом которого будет мышление, абстрагированное как от своих объектов, так и от *мыслящего*. В такого рода наблюдении мы не будем исходить ни из натурно-психологических предпосылок относительно мышления, ни из предпосылок, в которых мышлению изначально приписывается онтологический статус. Поэтому, я думаю, было бы гораздо интереснее начинать наше *понимание* наблюдения мышления не с мышления, а с наблюдения.

Ведь само название данной философии – обсервационная («наблюдательная») – означает не *какая* это философия, а *о чем* она. Наблюдение (от лат. *observatio*) – ее предмет, а не метод; здесь оно – понятие онтологическое, а не эпистемо-

логическое. Тогда попробуем исходить из предпосылки, что просто *нечто устроено как то, что наблюдается и наблюдает*. Но так устроено именно *нечто*, а не мир. И не всё. Эта предпосылка будет здесь фигурировать как *Постулат Наблюдения*. Но важно понять, что «онтологический фокус», так сказать, здесь – не в «нечто», а в «устроено».

Теперь о языке обсервационной философии. У философии вообще нет своего языка. Язык есть у философствующего. В этом я вижу одно из главных отличий философии от науки. Метаязык философии – такая же популярная фикция, как, скажем, «язык описания мира». Ведь языка описания мира не может быть просто потому, что нет одного для всего мира естественного языка, который мог бы употребляться для описания мира как одного объекта наблюдения. Такая позиция приглашает к особому рода риторике. В этой лекции метафоры и риторические фигуры нередко заменяют специальные термины. Оттого последних здесь так мало. Так, например, здесь «наблюдение» – не термин, а обыкновенное слово, которое обретает специальный терминологический смысл, только когда речь идет о «наблюдении чего-то как мышления». В то же время «другое», «другой» являются в обсервационной философии специальными терминами, поскольку употребляются только в смысле «другое мышление», «другой мыслящий».

Но что же такое все-таки «нечто» в нашем Постулате Наблюдения? Вопрос преждевременен, потому что за «нечто» еще будет *борьба с языком*. Не с языком философии или чего угодно еще, а со своим, моим (русским в данном случае) собственным языком. Без этой борьбы нет ни романа, ни рассказа, ни лекции, ни даже разговора настоящего. [Витгенштейн на гребне первой волны логико-лингвистического оптимизма мог еще считать, что с языком «все в порядке»: не знаешь слова, посмотри в словаре. Ну, а уж если непорядок какой случится, тогда... «следует молчать». Отсюда – его языковые игры вместо борьбы с языком.] Тогда моим ответом на вопрос «что такое “нечто” в Постулате Наблюдения?» будет: «я не знаю». Не слово «нечто» не знаю, а то, что оно здесь обозначает. Иначе говоря, не знаю вещи, этим словом обозначенной. Как не знаю и «вещи», обозначенной в моем ответе словом «я». Рассуждая строго буддистически, в моем ответе не будет «*ни знания, ни незнания*» (цитата из «Сердцевинной Сутры»). Последнее рассуждение – не эпистемологический ход, а расширение онтологической позиции Постулата Наблюдения.

Давайте считать, что *ответ на вопрос о «нечто» может прийти только из такого «места», где нет мысли о «я»*. Но в языке (борьба с язы-

ком продолжается) для обозначения такого места я нахожу только одно слово – ничто. Более развёрнутым ответом на вопрос о «нечто» Постулата Наблюдения будет: *нечто – это объект такого мышления, в котором нет мыслящего об этом объекте*. Точнее говоря, такого мышления, которое не включает в себя не только мысли о конкретном мыслящем «я», но и мысли о мыслящем вообще. Добавлю, что сейчас, то есть на данном «витке» нашего рассуждения, нас не интересует, есть ли или может ли вообще быть такое мышление, поскольку, повторяю, в обсервационной философии наблюдается не мышление как объект, а объект как мышление.

Теперь спросим: а что же тогда будет означать слово «устроено» Постулата Наблюдения? В нашем рассуждении это слово означает *фундаментальное условие* наблюдения и одновременно *ограничивающее условие* (ведь наблюдается *не всё и не везде*). Я вообще думаю, что понятие онтологии или онтологичности необходимо включает в себя некоторую конкретизацию; «онтологическое» не означает «универсальное», онтология не представима как безбрежная ни в отношении времени, ни в отношении пространства. В Постулате Наблюдения я исхожу из того, что мышление как эмпирически представимое – а не понятое – предполагает как внешнее ему время, когда оно происходит, так и «внутреннее», собственное, так сказать, время его протекания. Постулат Наблюдения можно рассматривать как обобщение задним числом опыта наблюдения объекта как мышления, в котором наблюдатель абстрагировался от времени мышления при наблюдении данного объекта. Объект здесь мыслится как нечто чисто пространственное, так же как и позиция, с которой этот объект наблюдается. Строго говоря, психология – это наука, изучающая психические феномены как процессы, протекающие во времени. Тогда как в обсервационной философии сам факт наблюдения какого-либо феномена (включая и мышление как один из таких феноменов) как мышления тем самым исключает этот феномен из времени и, таким образом, его «депсихологизирует». Я не уверен, что будущая теория мышления придет из философии, но абсолютно уверен, что она никогда не придет из психологии.

Эта лекция – для непосвященных, одним из которых являюсь я. Посвящать может только тот, кто сам посвящен другим, тоже посвященным, чего в данном случае или, как говорил Пастернак, «при данной обстановке» просто не было. А что было? – Случай. Случай – не посвящение, но он может стать одним из условий философствования, войти, так сказать, в обстановку, при которой ты можешь начать философствовать, если захочешь, конечно. Тогда «можешь» будет

другим случаем, «захочешь» – третьим и так далее. Значит, карты легли как надо, идет игра. Но есть еще и игрок. Тот, кто может хотеть и мыслить. В обсервационной философии он не абсолютный субъект своего мышления, не «я», противостоящее миру фактов, обозначенных словами и предложениями естественного языка, как у Витгенштейна «Трактата». Иначе говоря, он не личность. Он – то *место*, та *позиция*, с которой какие-то объекты (и он сам как один из этих объектов) могут наблюдаться *как* личность.

Но что же тогда «он», уже определенный (точнее, указанный) нами как «место» и «позиция»? Пока ограничусь тем, что скажу: в обсервационной философии «он» – это сознание, которое фигурирует вместе с этой позицией. Может быть, лучше было бы представить позицию и сознание как два аспекта той, пока еще (то есть в ходе нашего вводного рассуждения) непредставимой «вещи», сейчас условно обозначенной словом «он»? И опять же, в данном случае это «он», а не «я» фигурирует как условное обозначение для наблюдающего сознания вместе с его позицией. Но почему «он»? И что такое сознание?

Говоря о сознании, я, конечно, мог бы, как и в случае с мышлением, предложить временно воздержаться от его понимания. Однако здесь мышление и сознание различны прежде всего по способу введения: мышление вводится в отношении объекта наблюдения, а сознание вводится как наблюдающее или даже как «наблюдающий». Мы еще не знаем, *как* он наблюдает, но раз есть наблюдение и его объект, который видим (мыслим) вами, то есть и некоторая возможность того, *что* (кто?) его наблюдает.

Попробуйте, читая книгу, понять читающего. Не автора, не себя самого как ее конкретного читателя, а *другого читающего*; понять его так, как он мог бы быть понят на основании *вашего* чтения книги. «Читающий книгу» – это приблизительная метафора сознания, не более того, но в ней намечаются какие-то линии конкретизации нашего понимания сознания. Так, например, нам уже понятно (именно «понятно», потому что *знать* этого мы не можем), что «читающий книгу» не обязательно конкретизируется в индивидуальном субъекте, в принципе даже наоборот – вполне возможна ситуация, когда вы единственный читатель книги или когда у нее вообще не было читателей и не будет, если вы, открыв книгу, тут же ее отложите навсегда. Но из этой же ситуации следует – нет, не следует, а уже в ней есть: то, что книгу читает, – это его, другого читающего, сознание, которое уже есть в книге, точнее, которым книга и является нам, пытающимся понять другого читающего как сознание. То есть не книгу мы понимаем через читающего, а его – через книгу. Читая книгу, мы понимаем

(именно «понимаем», а не предполагаем, потому что предполагать относительно любого текста можно все, что угодно), что другой читающий *знает язык*. Не язык данной книги (в том смысле, в каком мы говорим «язык романа Толстого «Война и мир»» или «язык Толстого»), а *весь язык*, на котором эта книга написана (в данном случае – русский). Разумеется, лингвистически это очень сильная гипотеза, но «весь язык» – это понятие не лингвистическое, а относящееся к теории (точнее будет сказать, к метатеории) сознания, в смысле которой это – не гипотеза, а вариант понимания. Однако «читающий книгу» – это не только «весь язык», но и неизвестная нам, хотя и определенная на каждый данный момент сумма всех возможных содержаний и способов чтения. Более того, «весь язык» оказывается в «читающем книгу» одним из этих содержаний. [Как и само выражение «знать язык» предполагает язык содержанием знания. В этом, опять же, отличие метатеории сознания от практически любой теории языка.]

Теперь я возвращаюсь ко второму вопросу: почему «читающий книгу» – это «он», а не я, сейчас читающий эту книгу для того, чтобы понять *его*, а не себя? Чтобы ответить на этот вопрос, позволю себе маленький историко-философский экскурс. Где-то в промежутке между шестым и четвертым веком до нашей эры индийские мыслители совершили огромную работу по анализу психики человека. Можно предположить, что первоначально этот анализ имел своей целью отделить в объекте рассмотрения психику от *того* (на санскрите tad), что есть сущее (sat), не подверженное трансформациям (parinama), вечное (nitya), само (atman); от того, что само не может быть расчленено, анализировано. Отделенная от этого сущего психика анализировалась в своих состояниях, активностях, модификациях и модальностях, что затем и привело к созданию первых собственно психологических учений в истории человечества. Но что было в этом анализе тем, что я назвал бы сейчас «объектом рассмотрения»? – Им безусловно было «я», сначала считавшееся отделенным от *атмана* субъектом психики, потом в одних учениях превратившееся едва ли не в синоним слова «психика» (manas), а в других – в одну из модальностей последней. Исходя из употреблений слова «психика» в различных древнеиндийских контекстах, можно утверждать, что в них «я» почти всегда *психично*.

Обсервационная философия не психология прежде всего потому, что она не эгология (и не «атманоология», то есть не метафизика в классическом древнеиндийском смысле этого слова). В отличие от «я», то, что я здесь называю «он», не есть субъект психики и не натурный объект психологического анализа. Поэтому когда я говорю

(как в начале лекции): «он может философствовать, если захочет...», – то здесь «хочет» будет столь же не-психологическим словом, как «может» или «философствовать». Употребляемые в этой философии слова не могут по определению иметь психологический смысл (в отличие, скажем, от Витгенштейна в «Философии психологии» или от Лакана везде). Все слова не только «выражают» сознание, но сами и *есть* (или *не-есть*) сознание. Тогда «он» здесь – фокус объективного наблюдения наблюдающего сознания.

Когда я говорил, что то, что наблюдается, наблюдается как мышление, я не исключил слово (и понятие) «наблюдение» из обыденного естественного языка, превратив его в специальный термин данной философии. И в обыденном языке «наблюдение» не является простым «психологическим» словом, таким, скажем, как «видение» или «слышание»; оно обозначает определенную и целенаправленную *умственную активность*. Здесь уже не может быть никаких отговорок и ссылок на непонимание. Но и как слово и понятие обыденного языка «наблюдение», с одной стороны, уже предполагает совершенной, пусть неосознанно, какую-то рефлексия в отношении чувственного (да и любого другого) восприятия наблюдаемого объекта, а с другой – предполагает определенное интенциональное состояние наблюдающего. В обсервационной философии объект наблюдения не просто «видится», «слышится» или «мыслится», но уже, то есть к моменту наблюдения, фигурирует как *мыслимый*. «Как» – это самый общий *модус* обсервационной философии, а наблюдать что-то «как мышление» – это первый шаг в конкретизации интенциональности в наблюдении. Все последующие «как» будут более частными модусами, конкретизирующими эту конкретизацию.

Наблюдение не опыт и не переживание. Опыт и переживание могут оказаться его объектами, как и само оно может оказаться объектом другого наблюдения. Но наблюдение – это и не созерцание, поскольку последнее либо предполагает определенное *состояние ума* созерцающего, либо само его создает. Однако наблюдение сопоставимо с созерцанием, поскольку, как и последнее, оно может рассматриваться не только в своем активном, деятельностном качестве, но и как особое состояние ума. [«Ум» здесь – условное обозначение какого-то органа или механизма, которому условно же приписывается функция или активность мышления в том же смысле, в каком, скажем, зрение приписывается органу зрения, а слышание – органу слуха. Разумеется, что так понимаемый ум никоим образом не входит в обсервационную философию, хотя и может войти в возможную теорию мышления в качестве условного топоса мыслительных процессов.]

Теперь – небольшое отступление о состояниях ума. Само понятие «состояние» – вечный камень преткновения в теоретических рассуждениях о мышлении и сознании. Попытаемся объяснить употребление нами этого слова, ну, хотя бы в том смысле, в каком оно фигурировало, когда мы только что говорили о «двойственности» созерцания, да в какой-то мере и наблюдения: и то и другое может выступать и как действие, и как состояние ума. Тогда, с одной стороны, состояние ума оказывается противопоставленным мышлению именно как *состояние*, то есть как определенное положение вещей в отношении мышления, положение, которому условно приписывается некоторая статичность; предполагается, что в течение какого-то времени – назовем его «время наблюдения мышления» – это положение вещей остается тем же, а само мышление изменяется и становится другим.

Состояния ума оказываются схожими с психическими состояниями по еще одному признаку: они могут быть обозначены или описаны только в *объективном* порядке, а не в порядке сообщения о них их субъектом. Так, если я говорю: «я смотрю на солнце, я думаю о солнце и о том, что я смотрю на солнце», – то это сообщение может восприниматься (и наблюдаться со стороны) как имеющее определенное содержание в отношении объекта моего мышления («солнце», «мышление о солнце»). Но когда я говорю: «никогда прежде я не воспринимал столь ясно окружающие меня предметы и никогда столь четко о них не мыслил как сейчас, когда я смотрю на солнце», – то это мое высказывание не может само по себе восприниматься и наблюдаться в его соотношении *по содержанию* с моим мышлением о конкретных объектах (в данном случае таковыми являются состояния ума, которые я себе приписываю как «мои»). Чтобы восприниматься и наблюдаться в такой соотношенности, мои состояния ума должны быть сообщены и описаны не мной, а кем-то другим, «другим мыслящим», так сказать, и, строго говоря, на языке «другого мышления», для которого мое мышление будет другим по определению.

Учитель йоги (классической, буддийской и любой другой), собственно, и есть *знаток состояний ума*, который умеет «читать» мышление ученика (как и свое собственное) на «языке» этих состояний. Мышление остается в фокусе йогической пропедевтики, но как нечто искусственное, «специально сконструированное», как *образец* того, что само не может быть мыслимо, той *вещью*, которая немислима по самой своей природе.

Всякий текст о мышлении *другого*, то есть о *содержании* этого мышления, безусловен. Почему? – Очень просто. Потому что в отличие, скажем, от знания, мышление не может быть опре-

делено по своему содержанию. Поэтому – «так» это или «не так», правда это или не правда, здесь может сказать только сам текст (который только в этом смысле безусловен). Мы не можем сказать, что на такой-то странице Пруст был глубоко неправ, говоря, что Сван тогда решил жениться на Одette – просто потому, что месье Сван был выдуман Прустом. Поэтому спрашивать: как Пруст мог знать, что на самом деле думал Сван, – глупость. Мы не можем даже спросить, знал ли Сван сам, *что* он думал. Просто Пруст его видел. Разворачивая салфетку, он видел Свана, разворачивающего салфетку. То есть, грубо говоря, создавая текст, другой уже заранее знает, что произошло с мышлением, которое он описывает.

В обсервационной философии понятие состояния ума имеет смысл только в отношении конкретного мышления, приписываемого конкретному мыслящему. Более того, слова, обозначающие состояния ума в естественном языке, служат терминами, в которых мышление приписывается мыслящему; мыслящий, в отличие от мышления, по определению *психичен*.

Мышление, как я о нем мыслю, я считаю фактом («фактом мышления» – я знаю, что слово «факт» здесь философски неуместно, но другого в моем распоряжении не имеется). Это в данном случае *мое*, мышление о мышлении я условно называю *рефлексией*. Условно, потому что во многих других контекстах слово «рефлексия» употребляется в других смыслах. Рефлексия в обсервационной философии – это мышление, обращенное на себя самое; мышление, которое по крайней мере *во время* рефлексии мыслится как не имеющее своего объекта. Мышление как существующее (лучше – являющееся нам) вне рефлексивного опыта для меня не более чем еще одна психологическая (философская, эпистемологическая и так далее) фикция. Но можно ли одним мышлением схватить другое, сделать его своим объектом, не схватив в то же время и объект другого мышления, то есть содержание последнего? Если невозможно, то введение рефлексии полностью теряет свой смысл, так же как и сама идея наблюдения мышления, с которой я начал эту лекцию.

P.S. Прочитав эту статью, Владимир Калинин сделал добавление, которое мне представляется весьма уместным: «Важной наблюдаемой чертой данного, уже отмеченного как случившегося, мышления будет его распространенность в немедленно наступающее будущее (ближайшее или сколь угодно отдаленное), где оно будет *таким же* и никаким другим». Владимир даже употребил для его обозначения древнеиндийское (санскритское) слово «таковость», то есть абсолютность, но не в смысле неизменности, «то же самости» содержания, а в смысле неотменяемости *факта* мышления.

С. А. Чернова

РОЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Научная картина мира представляет собой результат интегрирования разнообразных данных о природе, ее свойствах и закономерностях в некоторую систему общих представлений. По мере исторического развития научного познания картина мира обогащается новыми данными, развивается категориальный и логический аппарат интеграции знаний.

Науку обычно определяют как особую сферу духовной интеллектуальной деятельности человека. Вместе с тем под наукой подразумевают и сам результат этой деятельности – систему достоверных знаний о данной области действительности – в виде совокупности количественных законов, законченных теорий. Для науки характерно накопление устойчивых знаний в процессе научной деятельности, куда входят законы, принципы, их математическое обоснование. Наука представляет собой сложное образование. На нее можно смотреть и как на совокупность социальных институтов, и как на определенного рода целесообразную деятельность.

Проблема возникновения науки комплексная, включающая сложные взаимоотношения внешних и внутренних, социальных и когнитивных аспектов науки. Как продукт общества наука зависит в своем становлении и развитии от социальных условий и возникающих на этой основе потребностей и интересов.

Современная наука складывается из различных дисциплин, которые взаимодействуют друг с другом и в то же время обладают относительной самостоятельностью. Она является дисциплинарно организованной, и если ее рассматривать как целое, то можно отнести к типу сложных развивающихся систем, в которых возникают новые подсистемы, относительно самостоятельные и автономные. В каждой подсистеме научного знания можно обнаружить различные формы знания: эмпирические факты, законы, гипотезы, теории различного типа и разной степени общности. Все эти разнообразные виды знания организованы в целостность благодаря основаниям, на которые они опираются. Основания определяют стратегию научного поиска и опосредуют включение его результатов в культуру соответствующей эпохи.

На основе знаний современной науки возникает единая концептуальная система – модель устройства действительности, научная картина

мира (НКМ). НКМ – целостная система представлений об общих свойствах и закономерностях действительности, построенная в результате обобщения и синтеза фундаментальных научных понятий и принципов.

Картины мира, развиваемые в отдельных научных дисциплинах, не являются изолированными друг от друга. Они взаимодействуют между собой и составляют общенаучную картину мира, которая выступает особой формой теоретического знания. Она интегрирует наиболее фундаментальные достижения естественных, гуманитарных и технических наук, например специальную и общую теории относительности, концепцию Большого взрыва и т. п. Общенаучная картина мира характеризуется большей широтой охватываемых явлений, чем любая отдельно взятая теория. Поэтому на одну и ту же картину мира может отображаться несколько теоретических схем, составляющих ядро различных теорий, в том числе и фундаментальных. Выводы фундаментальных теорий науки являются базисными элементами НКМ, отражают закономерности развития природы и выступают компонентами научно-мировоззренческого мышления.

НКМ связана с осознанием различных интеграционных процессов, которые становятся随着 времени доминирующими. Каждый значительный этап в истории науки начинается с того, что прежняя схема действительности обнаруживает свою недостаточность и вытесняется новой. Происходит дифференциация познавательного процесса, а это стимулирует взаимное обособление научных теорий и областей науки. Накопленный материал позволяет совершить прорыв в науку и на основе открытия более фундаментального закона достичь нового теоретического синтеза. Результатом этого интеграционного процесса является новая концепция НКМ.

Деление наук, в основе которого лежит противопоставление «двух культур» – наук о природе (естественные) и наук о «духе» (социально-гуманитарные), – сложилось в XIX в. Причина этого состоит в различии предметов и методов их исследования. Естественным наукам, которые имеют дело с неодушевленной и одушевленной материей, противопоставлен наделенный разумом, чувствами, эмоциями, волей сознательный субъект. Гуманитарные науки изучают человека и его культуру, обращены к его практической и познавательной деятельности.

В контексте происходящей интеграции наук необходимо отметить усиливающийся процесс математизации научного знания. Анализируя фрагменты истории математики, можно увидеть, что теоретические основы математики формировались под определяющим влиянием мировоззренческих идей.

С древности математику понимали как науку о технике познания и трактовали в этом смысле как искусство правильного мышления, в котором знание отождествляется с действием, а их единство характеризуется со стороны ума, т. е. умением, в котором знание как раз и выражается только через действие.

Основным средством математических знаний является доказательство, а само математическое мышление может быть признано образцом доказательного стиля мышления. Выдвигая положение о том, что, если кто-то «не в состоянии привести разумный довод или его воспринять, тот никогда не будет знать ничего из необходимых знаний» [1], Платон поставил проблему обоснования теоретического знания, в решении которой логика выводит его на понимание синтетического характера доказательного мышления.

Идею доказательства Платон почерпнул из развитых в его время геометрии и учения о числах – научных дисциплин, которым он отказывал в возможности познания истинного бытия, но признавал за ними способность формировать правильный строй мысли, истинно диалектический стиль мышления.

Любое утверждение в математике возводится в ранг истины посредством доказательства, которое является атрибутом математического мышления и выступает одновременно и как необходимый способ связи утверждений, т. е. как закон организации познающего сознания. Поэтому, полагает Платон, познание, претендующее на достоверность, необходимо должно сообщаться с мерными математическими отношениями, управляющими ходом доказательного движения мысли. «Воспринявший что-либо единое, – говорит он, – тотчас после этого должен обращать свои взор не на природу беспредельного, но на какое-либо число; так точно и наоборот: кто бывает вынужден прежде обращаться к беспредельному, тот немедленно вслед за этим должен смотреть не на единое, но опять-таки на какие-либо числа» [2].

Размышления над идеальной природой чисел превращаются у Платона в своеобразную математическую философию, которая объединяет его онтологические и гносеологические построения; и, хотя математика и рассматривается им как чистая наука, «которой занимаются ради познания вечного бытия, а не того, что возникает и погибает» [3], именно с математическими понятиями, числом он связывает ритм и гармонию, соразмерность и правильность, согласованность и упорядоченность, существующие в действительности.

Учение Платона о взаимосвязи математики с действительностью существенно отличается от взглядов Аристотеля, который считал, что «ма-

тематической точности нужно требовать не для всех предметов, а лишь для нематериальных. Вот почему этот способ не подходит для рассуждающего о природе, ибо вся природа, можно сказать, материальна» [4].

«Говорят, – отмечает М. Борн, – что метафизика любого периода является прямым потомком физики предшествующего периода» [5], и в этом смысле «Метафизика» Аристотеля не является исключением, а подтверждает содержание данной мысли, поскольку именно пробелы в естественно-научных представлениях Аристотеля оказали существенное влияние на понимание специфики строгого и точного мышления. Физическая образность Аристотеля не была связана с математикой, поэтому, полагая, что строгое мышление есть мышление доказательное, само доказательство он соотносил лишь с силлогизмом, определяемым им как «речь, в которой из некоторых положений, благодаря тому, что положенное существует, вытекает с необходимостью нечто иное, чем то, что было положено» [6]. Доказательство, по Аристотелю, невозможно ни о случайном бытии ни о том, что возникает и разрушается: из всеобщих посылок посредством «доказательства в безусловном смысле» выводится вечное заключение в системе такого рода доказательства. Под всеобщим, пишет Аристотель, «мы понимаем то, что есть всегда и повсюду», а о единичном как «о преходящем не может быть ни доказательства, ни безусловного знания» [7].

В Новое время Галилеем было выдвинуто программное положение о том, что философия природы написана в величайшей книге, на языке математики, и письма ее – треугольники, окружности и другие геометрические фигуры, без коих нельзя понять по-человечески ее слова: без них – тщетное кружение в темном лабиринте.

Основой схемы Галилея являлись геометрические фигуры, которые с времен Евклида считались эталоном конструктивно-строгого мышления. Преимущество геометрического подхода к анализу движений заключалось в том, что геометрические понятия, аксиомы и теоремы воспринимались намного легче, чем понятия и дедуктивные построения арифметики и алгебры, которые были лишены иллюстраций, чертежей, наглядных образов, облегчавших понимание.

Постепенно математика начинает играть совершенно новую роль в процессе познания. Она становится языком науки, служит источником научных гипотез. Важным инструментом научного прогресса становится математическое моделирование. Его сущность – замена исходного объекта соответствующей математической моделью и в дальнейшем ее изучение. В современной науке математическое моделирование приобретает новую форму, связанную с успехами синер-

гетики. Речь идет о том, что «математика, точнее математическое моделирование нелинейных систем, начинает нащупывать извне тот класс объектов, для которых существуют мостики между мертвой и живой природой, между самодостраиванием нелинейно эволюционирующих структур и высшими проявлениями творческой интуиции человека» [8].

В настоящее время активно используются математические методы для изучения собственных объектов в качестве математических моделей. Сюда следует отнести, например, экономику, социологию, управление, биологию, медицину, лингвистику и др. Вместе с тем в сфере математического моделирования физических процессов используется метод вычислительного эксперимента, который дополняется средствами математического анализа (теория вероятностей, аналитическая геометрия), а также методами вычислительной математики (теория разностных схем, теория алгоритмических языков, системное программирование).

Именно с математических работ Ньютона моделирование естественных процессов начало осуществляться в форме дифференциальных уравнений, исходя из того, что структуру этих уравнений можно непосредственно соотнести с результатами наблюдения и эксперимента. Ньютон считал математику основным инструментом физических исследований и разрабатывал ее для многочисленных физических приложений. После длительных размышлений он пришел к исчислению бесконечно малых на основе концепции движения: математика выступает для него не как абсолютный продукт человеческого ума, а как мысленный способ воспроизведения действительности в ее наиболее существенных моментах, необходимых отношениях и всеобщих формах.

Современный французский ученый Р. Том признавал, что в механике и физике роль математики – главная и пытался найти ответ на вопрос о чуде физических законов, об истоках «привилегированного математического статуса физики». Р. Том утверждает, что в физике математика не просто применяется, она в ней содержится. Сущность физики (механики) – это причинные формы существования (скорость, сила, энергия, кинетический момент), которые требуют математики в самом своем определении. Математическое выражение физических законов появляется как необходимое следствие самого определения существований, которые она (физика) содержит.

Физику XIX в. невозможно отделить от уравнений Эйлера, уравнений Максвелла или теоремы Кельвина. Создание общей теории относительности явило собой первый пример физической теории, появившейся в результате математи-

ческого «прыжка в неизвестное», а развитие квантовомеханических представлений в современной физике было обусловлено математическим воображением, содержательно пополняющим теоретическую научную мысль.

В рамках физики конкретный физический принцип соответствия развился в более общую идею соответствия между классической и квантовой физикой, на основе которой «были установлены формы их связи и условия перехода между ними» [9]. Формулировка принципа соответствия, предложенная в свое время И. В. Кузнецовым, позволила выявить его функцию как регулятора интеграции старого и нового знания: «Теории, справедливость которых была экспериментально установлена для определенной группы явлений, с появлением новых теорий не отбрасываются, но сохраняют свое значение для прежней области явлений как предельная форма и частный случай новых теорий» [9]. Это означает, что новая теория ограничивает сферу применимости старой, описывает более широкий класс явлений и наследует ряд идей предшествующей теории. Так, СТО восприняла из классической физики целый ряд понятий (понятия силы, массы, энергии) и идей (принцип относительности, независимости скорости волн от скорости источника). А это значит, что в каждом научном положении при всей его относительности есть элемент абсолютного знания, не устранимый последующим развитием науки.

СТО не отвергла основные идеи классической механики, а ограничила область применимости классических идей, она отвергла не сами идеи, а представления о безграничности их сферы действия. Наследуя что-то от старой теории, новая теория расширяет и углубляет понимание понятий и идей из старой теории. Так, СТО углубила понятия массы и энергии, их взаимосвязь, раскрыв относительность массы, расширила сферу действия принципа относительности, показав его универсальность. СТО полностью отвергла гипотезу классической физики о существовании эфира и утвердила идею существования электромагнитного поля как самостоятельного материального объекта. Теория относительности отвергла ньютоновские представления об абсолютности пространства и времени и утвердила идею относительности и взаимосвязи пространства и времени.

Принцип соответствия отражает преемственность научного знания и является одним из спонсов связи различных теорий в познании окружающей действительности.

Особую роль сыграл выдвинутый Н. Бором принцип дополнительности как некоторой идеи, отразившей общие закономерности познавательного процесса. «Я надеюсь, – писал Н. Бор, –

что идея дополнительности способна характеризовать существующую ситуацию, которая имеет далеко идущую аналогию с общими трудностями образования человеческих понятий, возникающими из разделения субъекта на объект» [10].

Примеры применения этого принципа позволили распространить новое мышление на другие области научного знания. Так, например, биологические закономерности хотя и обусловлены физико-химическими процессами, но не сводятся только к ним. Возникает ситуация дуализма. Принцип дополнительности дает возможность рассмотреть философскую проблему о соотношении необходимости и свободы. С одной стороны, мы полагаем, что действуем на основе свободного выбора, с другой же стороны, функционирование любого организма обусловлено физическими законами. Только учет дуализма дает ключ к пониманию наших поступков.

Развитие интеграционных процессов в науке позволяет не только усилить, но и сделать более эффективным взаимодействие одной отрасли в сфере другой, выделить общие закономерности познавательного процесса во всем естествознании и в науке вообще. В современной науке выделяют общенаучные абстрактные понятия с достаточно общим содержанием, которое позволяет определенную трансформацию их содержания в зависимости от области их применения. К таким понятиям относятся понятия структуры, системы, соответствия, симметрии, дополнительности. Такие понятия занимают промежуточное положение между теоретическими понятиями конкретных наук и философскими категориями. Некоторые из этих понятий выступают как отражение закономерности природы и закономерности познания, то есть используются как конкретные теоретические и методологические принципы (принцип симметрии), другие являются принципами, функционирующими в области организации, интеграции знания (принцип соответствия, принцип дополнительности). Их конкретность связана с тем обстоятельством, что они были сформулированы для решения определенной задачи в специфической ситуации в физике, но их методологическая функция проявляется в связи с тем, что с их помощью решаются общие задачи развития научного знания.

Взаимодействие наук осуществляется в связи с изучением конкретных практических и научных проблем и ведёт к образованию новых комплексов общественнонаучного, естественнонаучного и технического знания. За этим взаимодействием стоят процессы дифференциации и интеграции научного знания, появления новых исследовательских областей и направлений.

В настоящее время интеграционные явления в науке приобретают различные формы и достига-

ют разной степени общности. В ходе развития интеграции происходит диалоговое взаимообогащение идеями представителей разных научных дисциплин.

Характерной особенностью интеграции в науке является возникновение междисциплинарных проблем и соответствующих «стыковых» научных дисциплин, таких, как физическая химия, биофизика, биохимия, геохимия, психофизика и другие. Поэтому в современном естествознании уже нет ни одной науки в чистом виде и идет процесс построения целостной науки о природе и единой науки обо всей действительности в целом [11].

Среди разнообразных форм и направлений интеграционных процессов, охвативших современное естествознание, можно выделить также и процесс формирования биосферного класса наук, изучающих целостные природные образования, которые возникают в ходе длительного взаимодействия живого вещества с неживым.

Учение о биосфере начинает формироваться в конце XIX в. в процессе перехода естествознания от аналитического к синтетическому этапу своего развития и в связи с необходимостью синтеза большого и разнообразного материала о функционировании и развитии наружной оболочки нашей планеты. Возникла необходимость выделить и классифицировать природные зоны, области, комплексы – структурные единицы, которые формируют изменение и развитие наружной оболочки планеты.

Наиболее фундаментальные и наиболее развитые понятия о целостных структурных единицах наружной оболочки планеты были созданы В. В. Докучаевым в учениях о почве и о зонах природы. Опираясь на теоретико-методологическое содержание этих понятий и используя его при изучении планеты в целом, В. И. Вернадский приходит к представлению о биосфере как целостной биогеохимической оболочке нашей планеты. Вернадский вводит понятие живого вещества как совокупности всех организмов и как геологической силы, формирующей биосферу. Между живым и неживым веществом существует, по его мнению, непрерывная материальная (соответственно, энергетическая) связь, непрерывно идущая во время дыхания, питания, размножения живого вещества, основная для его существования. Важнейшей функцией живого вещества является аккумуляция и трансформация космического излучения в электрическую, химическую, механическую, тепловую и так далее энергию и внесение ее в планетарный круговорот вещества и энергии. Биогеохимический круговорот химических элементов есть основной способ существования биосферы и ее систем.

Понятия биосферы как целостной биохимической оболочки нашей планеты, живого веще-

ства, организованности биосферы, биогеохимического круговорота химических элементов составили концептуальную базу интеграции знаний из различных областей естествознания (физики, химии, биологии, геологии, географии) в науках биосферного цикла. Интегрируя, связывая воедино химию, биологию и геологию земной коры, биосферные науки вырабатывают подход к вопросу о связи эволюции органического мира с развитием неживого вещества планеты. Такой подход существенно обогащает научную картину мира.

Все научные картины мира, предшествовавшие учению о биосфере, не учитывали значения жизни в космосе. В связи с этим Вернадский писал: «Можно видеть в представлениях человека о Космосе два синтеза, по существу совершенно разных, находящихся на разных стадиях своего развития и едва ли совместимых между собой. С одной стороны – отвлеченное представление физика или механика, где все сводится в конце концов на немногие нашими органами чувств и даже нашим сознанием не охватываемые в различной форме представления об эфире, энергии, квантах, электронах, силовых линиях, вихрях или корпускулах... Эта абстракция является удобной формой научной работы, входит в научное мировоззрение, но не охватывает его всего, не проникает даже все области естествознания, она явно неполна... Наряду с этой – физической – картиной Космоса всегда существует о нем другое представление – натуралистическое, не разложимое на геометрические формы, более сложное и более для нас близкое и реальное, которое пока тесно связано не со всем Космосом, но с его частью – с нашей планетой, то представление, какое всякий натуралист, изучающий описательные науки, имеет об окружающей его природе. В это представление всегда входит новый элемент, отсутствующий в построениях космогонии, теоретической физики или механики, – элемент живого». Эти два мировоззрения – физическое и натуралистское – «проходят рядом, существуют как-то, не влияя друг на друга, разделяются разными людьми, работающими в значительной мере независимо друг от друга». Речь здесь идет «именно о научных, а не философских построениях Космоса» [12].

Учение о биосфере дает развернутую теоретическую основу натуралистской форме синтеза, которая исторически предшествует физической или механической картинам мира. Вместе с тем оно значительно расширяет интегративные функции научной картины мира. Особенность натуралистского мировоззрения выражается в понятии геохимического состояния вещества. До Вернадского понятие состояния вещества использовалось в физике и термодинамике (твердое,

жидкое, газообразное состояния). Геохимический подход позволил выделить живое, косное, биокосное, рассеянное состояния вещества.

Опираясь на биогеохимические принципы, можно выдвинуть представление о биосфере как закономерной стадии эволюции Космоса в планетных условиях. Это представление дает возможность глубже раскрыть смысл высказываний Вернадского о двух синтетических научных картинах мира. Физическая картина, упускающая из поля зрения биосферную стадию эволюции космоса, оказывается существенно ограниченной. Понятие живого вещества не только вводит представление о жизни в научную картину мира, как бы дополняя ее еще одним элементом (жизнью) наряду с другими. Это понятие по существу вводит новый критерий и масштаб оценки всех этапов эволюции космоса.

В физике, механике, астрономии показано значение ядерных, электромагнитных, гравитационных сил и взаимодействий в эволюции материи. Согласно учению о биосфере в этот ряд космических сил входит новая, геологическая, сила – живое вещество. Космическая функция этой силы заключается в трансформации живым веществом космического, и прежде всего солнечного, излучения в действенную земную энергию – химическую, тепловую, механическую, электрическую и т. д. Аккумулируя солнечную энергию, строя высокоорганизованные химические соединения, живое вещество выступает как антиэнтропийный фактор. Хотя «все процессы в области естественных косных тел уменьшают свободную энергию», «свободная энергия биосферы увеличивается, выражая основное значение живого вещества» [13]. Это свойство нашло отражение в геохимических принципах Вернадского. Он вводит в науку понятие о новой форме энергии – биогенной геохимической энергии (свободной энергии биосферы), ставя ее в общий ряд с другими формами энергии – механической, химической, тепловой, электрической и т. д. Биогенная химическая энергия есть энергия, действие которой проявляется на биосферной стадии эволюции космоса. Эта форма энергии выражает организованность биосферы. Живое вещество – носитель этой энергии – определяет функционирование и развитие биосферы.

В. И. Вернадский отмечал, что в XX в. огромный рост физико-химических наук, перелом научного понимания космоса совпадает «с одновременно идущим глубочайшим изменением наук о человеке. С одной стороны, эти науки связываются с науками о природе, с другой – их объект совершенно меняется» [14]. «Биогеохимия должна глубочайшим образом соприкасаться с науками не только о жизни, но и о человеке, с науками гуманитарными» [15].

Ныне утверждается взгляд на науку как на единое целое, в котором развитие каждой отдельной области связано с другими. Такое представление было выражено М. Планком. «Наука, – говорил он, – представляет собой внутренне единое целое. Ее разделение на отдельные области обусловлено не столько природой вещей, сколько ограниченностью способности человеческого познания. В действительности существует непрерывная цепь от физики и химии через биологию и антропологию к социальным наукам, цепь, которая ни в одном месте не может быть разорвана, разве лишь по произволу» [16].

С этим перекликаются размышления В. И. Вернадского о появлении со временем такого новообразования, которое не относится только к природным или только социальным явлениям, а развивается по специфическим интегральным законам, и оно называется ноосферой. Она представляет собой своеобразный синтез природного и социального, истории природы и истории общества. Процесс становления ноосферы оказывает влияние на материальное и духовное производство, на развитие науки, на сближение разноточечных областей знания.

Развитие интеграционных процессов в теоретическом естествознании привело к тому, что многие философские, мировоззренческие вопросы органически вошли в естествознание и решались как естественнонаучные проблемы применительно к тем или иным познавательным, мировоззренческим ситуациям. Эволюция методологии изменяет менталитет естествоиспытателей. Разрыв с гуманитарными науками существенно уменьшается. В настоящее время математики, физики, биологи часто работают в объединенных коллективах, например с психологами и филологами, по проблемам искусственного интеллекта; математики, физики, психофизиологи – с психологами и педагогами по проблеме высшей нервной деятельности, пытаются отыскать и понять ее материальные основы.

Взаимодействие наук при решении комплексной проблемы не предполагает их равноправности, всегда выделяется основное звено (одна или несколько отраслей), в рамках которых используются и интегрируются данные других наук. К таким проблемам относятся проблемы современной экологии, проблемы использования природных ресурсов, проблемы развития человеческого общества. Именно в этих проблемах отдельные вопросы не могут иметь самостоятельного статуса, их значимость и последовательность решения проявляется только в результате их понимания как частного аспекта более широкой комплексной проблемы.

Сегодня в сферу единства общественных и естественных наук следует включить взаимодействие философии и конкретных наук, взаимное

влияние математики, кибернетики, теории информации, взаимообогащение общественных и естественных наук различными способами, приемами, развитием интеграционных процессов.

Примечания

1. Платон. Собрание сочинений [Текст]: в 4 т. / Платон. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1990. С. 343.
2. Там же. С. 10–21.
3. Там же. С. 337.
4. Аристотель. Метафизика [Текст]: в 4 т. / Аристотель. Т. 1. М., 1976. С. 98.
5. Борн, М. Моя жизнь и взгляды [Текст]: изд. 2 / М. Борн. М.: Эдиториал УРСС, 2004. С. 143.
6. Аристотель. Указ. соч. С. 120.
7. Там же. С. 272.
8. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным [Текст] / Е. Н. Князева, С. Н. Курдюмов // Вопросы философии. 1992. № 2. С. 19.
9. Кузнецов, И. В. Принцип соответствия: методологический анализ [Текст] / И. В. Кузнецов. М.: Наука, 1979. С. 6.
10. Бор, Н. Избранные научные труды [Текст]: в 2 т. / Н. Бор. М.: Наука, 1971. С. 53.
11. Кохановский, В. П. Философия и методология науки [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. П. Кохановский. Ростов н/Д: Феникс, 1999. С. 44.
12. Вернадский, В. И. Живое вещество [Текст]: в 2 кн. / В. И. Вернадский. М., 1978. С. 13.
13. Вернадский, В. И. Труды биохимической лаборатории [Текст] / В. И. Вернадский. Проблемы биохимии. Вып. 16. М.: Наука, 1980. С. 74.
14. Вернадский, В. И. Избранные труды по истории науки [Текст] / В. И. Вернадский. М.: Наука, 1981. С. 239.
15. Вернадский, В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление [Текст] / В. И. Вернадский. М.: Наука. 1991. С. 91.
16. Великие преобразователи естествознания: Макс Планк [Текст]: тез. докл. XXI Междунар. чтений. Минск: БГУИР, 2006. 428 с.

Г. П. Медведева

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕЙ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье раскрыты некоторые особенности целеполагания в социальной работе, противоречия между целями основных участников процесса деятельности. Показано, что цели социальной работы как вида деятельности имеют социально детерминированное содержание.

Цели, как известно, могут рассматриваться как своеобразный интегративный показатель значимости деятельности. Будучи сформулированными

МЕДВЕДЕВА Галина Павловна – кандидат философских наук, доцент по кафедре теории и методологии социальной работы Российского государственного социального университета
© Медведева Г. П., 2008

ми, они наглядно демонстрируют значимость социальной работы в жизнедеятельности человека и общества, определяют ее место и роль в совокупной деятельности общества, поскольку, как указывал И. Кант, сам предмет познается через цель (хотя целесообразность возможна без цели) [1]. Одновременно они выступают и как критерий оценки достигнутого [2].

Социальная работа как вид осознанной деятельности, тем более деятельности профессиональной, невозможна без четкой постановки и формулирования целей и задач, реализация которых приведет к желаемому конечному результату. Цели и задачи социальной работы в нашей стране широко исследуются в основном в рамках ее теории и технологии. Вместе с тем в большей определенности нуждается выявление и отражение в целях и задачах места и роли общества как основного «заказчика» результата социальной работы, его места и роли в формулировании главной цели социальной работы и соответствующих ей задач. Представляется также необходимым более четкое разделение (но не противопоставление) целей и задач социальной работы и целей и задач непосредственных участников процесса деятельности: субъекта и объекта.

В специальной литературе по теории социальной работы отечественных авторов встречается множество формулировок главных (основных) целей социальной работы, но по смыслу и предполагаемому конечному результату их можно условно представить в виде двух групп целей (целей двух уровней). В первой акцент ставится на оптимизации роли человека как социального существа, члена общества и, соответственно, улучшении качества его социального бытия: улучшении качества его социального функционирования, повышении его социальной субъектности, оптимизации социально-ролевого репертуара, гармонизации его социальных и личностных отношений и т. п. В целом этот уровень целей предполагает в первую очередь приобретение, восстановление и улучшение человеком социальной и удовлетворение тем самым интересов общества, а вместе с тем и личности. В связи с этим данная группа целей может быть обозначена как социально обусловленная.

Во второй из групп внимание акцентируется на индивидуальном бытии, потребности в помощи самого человека, имеющего жизненные проблемы, и необходимости принятия определенных мер для того, чтобы человек мог, избавившись от проблем и их последствий, по возможности вернуться к привычному для себя субъективно нормальному образу жизни с учетом принятых социальных стандартов. Этот уровень целей предполагает в первую очередь возможность реали-

зации человеческой индивидуальности в интересах самой личности, и в связи с этим – реализации интересов общества. Эта группа целей имеет в первую очередь личностно обусловленный характер.

Принципиального противоречия между указанными подходами нет, как нет и сущностного противоречия между целями обеих групп, поскольку сущностные интересы человека вообще не могут противоречить сущностным интересам общества. И в том, и в другом подходах предполагается, что личность, получив от системы социальной работы помощь и содействие, сможет в действительности стать полноценной личностью, способной к нормальному индивидуальному и социальному функционированию.

В качестве основы и отправной точки социально-философского анализа целеполагания и целеосуществления в социальной работе может быть признана система профессионально значимых ценностей, главными в которой являются человек и общество, во благо которых социальная работа должна осуществляться. Важнейшую роль в постановке значимой цели деятельности, как указывали И. Кант [3], Э. В. Ильенков [4], Г. Риккерт [5] и другие мыслители, играет идеал как одна из важнейших ценностей вообще и профессиональной деятельности в особенности. Идеалконструирование в социальной работе приобретает значение фактора, способствующего повышению ее эффективности, качества конечного результата и авторитета профессии в обществе, а в конечном итоге – более полному удовлетворению потребностей общества и человека, реализации их основных ценностей и достижению идеала.

Критикуя биологизм, Г. Риккерт указывает, что жизнь является условием всякого осуществления благ и ценностей; она получает ценность только благодаря тому, что человек, имея в виду покоящиеся в себе, самодовлеющие ценности, делает ее благом [5]. Опираясь на это положение, можно по аналогии заключить, что социальная работа имеет ценность не сама по себе, а потому, что способствует реализации ценностей иного, более высокого порядка и масштаба – ценностей человека и общества. Поэтому среди многочисленных детерминант целей социальной работы важнейшее место занимает система ценностей как общества, так и собственно социальной работы как социально необходимой сферы социальной жизни.

Цели социальной работы носят объективно масштабный характер, отражающий реальное состояние общества, его ценности и потребности. Масштабность их определяется тем, что социальная работа формируется, развивается и функционирует как следствие формирования, развития, функционирования потребностей и

ценностей общества и осознания этих ценностей и потребностей научным и массовым сознанием. Цели профессиональной деятельности не могут не быть связаны с целями общества и общественным идеалом, который может быть в общем виде представлен как достижение блага обществом и человеком. Соответственно идеал социальной работы должен представлять собой часть общественного идеала, и его достижение должно быть следствием реализации таких позитивных профессиональных и социальных ценностей, которые являются отражением смысла профессиональной деятельности и раскрывают его.

Конечный результат социальной работы может рассматриваться с точки зрения ценностей как одно из средств реализации главных ценностей общества и как средство удовлетворения его потребностей. Социальная работа может рассматриваться не только как отражение потребностей общества, но и как результат ценностного осмысления их обществом и профессиональной группой, своеобразный результирующий «ответ» на них. Поэтому сущностные цели социальной работы всегда имеют социально обусловленное содержание и социальный масштаб, представляя собой особые группы специфических целей общества. На современном этапе развития общества и в конкретно-исторических условиях России социальная работа, в первую очередь профессиональная, может реально способствовать удовлетворению его потребностей и реализации ценностей.

Социальная работа как специфический вид человеческой деятельности существует в обществе многие тысячелетия, однако она включилась в процесс профессионализации позже, нежели другие виды деятельности, также связанные с формированием человека как человеческого существа, члена общества, личности. Одной из основных причин такого положения, видимо, стало то, что деятели благотворительности не в полной мере оценивали социальные масштабы своей деятельности и поставленные ими цели носили довольно узкий, личностно ориентированный характер.

В частности, наиболее частым мотивом благотворительной деятельности являлось сострадание к ближнему, которое А. Шопенгауэр считал одним из критериев моральной ценности поступка и важнейшей человеческой добродетелью [6]. Однако сострадание, будучи распространенным мотивом деятельности личности, не может считаться действительной причиной деятельности всего общества.

В этом заключается один из парадоксов социальной работы: объективно общество не может не быть заинтересовано в высоком качестве социального и индивидуального функционирова-

ния личности, а значит, и деятельности, направленной на содействие формированию личности и ее реабилитации. Однако социальная работа, наряду и одновременно с другими видами деятельности включенная в решение этой проблемы, существенно дольше, нежели они, оставалась деятельностью преимущественно инициативной, не регулируемой обществом осознанно и непосредственно. Это, видимо, может быть объяснено тем, что для обыденного сознания, как правило, бывает достаточно уяснить наиболее очевидное содержание и наиболее очевидный результат деятельности, которые зачастую представляли перед ним как тождественные друг другу.

С. А. Франк обосновал положение, согласно которому... цель, впервые рождающаяся из деятельности осуществления цели... nonsense [7]. Опираясь на эту мысль, можно заключить, что помощь не может быть ни целью, ни результатом социальной работы. Она может рассматриваться только как одно из возможных содержаний процесса взаимодействия субъекта и объекта. Вместе с тем в условиях социально-экономического реформирования социальная работа как специфический вид профессиональной деятельности изначально рассматривалась как механизм, нацеленный на оказание разносторонней (в первую очередь психологической и материальной) помощи гражданам и частично компенсирующий понесенные ими как материальные, так и моральные потери.

Предзаданность сформулированных государством на начальном этапе становления профессиональной социальной работы целей привела к тому, что ее цели и на перспективу приобрели довольно узкий, ситуативно обусловленный характер, не в полной мере соответствующий потребностям и ценностям общества. К сожалению, эта узость целей рассматривается не как ситуативно обусловленное явление, а как фактор, определяющий содержание профессиональной деятельности на перспективу.

В социальной работе цель должна вырабатываться на основе анализа и осознания сущностных потребностей и ценностей потребителя конечного продукта – общества и человека – и иметь с ними как общее, так и особенное. Среди детерминант целеполагания важнейшими являются цели общества и человека, и только на втором – цели собственно профессиональной деятельности и профессиональной группы. Однако в реальном бытии, когда деятельность имеет уже устойчивый, привычный и, можно сказать, обыденный характер как для общества, так и для членов профессиональной группы, зачастую происходит трансформация понятий: цели общества, которые, собственно, и привели к появлению профессиональной деятельности, в процессе профес-

сиональной практики отодвигаются на задний план обыденного профессионального сознания, если вообще в нем остаются. В этих случаях цели деятельности формулируются исходя из актуального и более того – конкретного содержания деятельности. Понятно, что при этом деятельность как таковая может утратить социальные перспективы и масштаб как практически, так и теоретически, что не может не сказаться на ее эффективности, ее месте и роли в профессиональном и общественном сознании и общественной жизни.

Аналогичная ситуация может складываться и в профессиональной деятельности, если по каким-либо причинам она рассматривается и анализируется в отрыве от общественной жизни, ценностей и потребностей общества, и ее собственные внутренние цели и ценности предстают перед представителями профессиональной группы как единственно заслуживающими внимания. Поэтому развитие человека и общества, отдельных сфер индивидуального или общественного бытия, видов профессиональной деятельности может быть прогрессивным или регрессивным, устойчивым или спонтанным, способствовать достижению блага большинства членов общества или узкой группы лиц и даже одного конкретного человека. Несомненно, что любого рода цели, даже самые незначительные внутренние корпоративные цели, могут иметь некоторое социальное значение. Но подмена социально значимых целей деятельности индивидуальными или групповыми целями субъектов деятельности может оказать негативное влияние как на ее эффективность, так и на общественное мнение о сфере деятельности, профессии и профессиональной группе, на место и роль профессии в обществе.

Исходя из определения, согласно которому социальная работа – это специфический вид профессиональной и непрофессиональной социальной деятельности, направленной на приобретение, поддержание и восстановление человеком социальности, его полноценного включения в родовую культуру как активного, социально ответственного субъекта, участвующего в позитивном преобразовании мира и самого себя и действующего социальному прогрессу и достижению социального благополучия, можно в общем виде сформулировать некоторые ее цели. Среди ее целей важнейшими являются достижение общего блага через обеспечение благополучия человека и общества, создание условий для их нормального существования, функционирования и стабильного прогрессивного развития, т. е. максимально возможного благополучия, достижимого в условиях конкретного общества в конкретно-исторический период времени. Конечным результатом социальной работы является гуман-

ная личность и общество, функционирующее на основе принципов гуманизма.

В современную эпоху, как отмечал еще Э. Дюркгейм, личность обрела ни с чем не сравнимую ценность, но ценность личности – творение общества [8]. Поэтому более рациональным и верным при определении целей социальной работы представляется подход, согласно которому профессиональная деятельность появляется тогда, когда ее результаты необходимы обществу, и функционирует она в таком качестве до тех пор, пока ее результаты обществом востребованы. Поскольку общество состоит из людей, ее результаты прямо или опосредованно оказывают влияние на благополучие каждого из них, хотя и в разной степени. Поэтому необходимо, чтобы цели социальной работы представляли собой часть целей общества, но сформулированных более конкретно, с учетом специфики данного вида деятельности.

Социальная работа функционирует в обществе и для общества. Если рассматривать проблему целеполагания в социальной работе с этих позиций, то правомерно взять за основу то, что одной из важнейших целей общества является достижение социального благополучия, которое включает в себя стабильность, безопасность, успешное функционирование, поступательное развитие, последовательную гуманизацию общественных отношений и другие компоненты. Благополучие человека включает в себя комфортность условий бытия, включенность в общество, реализованность личности.

Однако социальное благополучие – многогранное понятие, которое включает в себя помимо прочего и количественные показатели, среди которых важнейшим можно считать соотношение числа благополучных и неблагополучных членов общества. Несомненно, что неблагополучные индивиды и семьи присутствуют в каждом, даже самом благополучном обществе, однако чем благополучнее общество, тем меньше в нем неблагополучных людей. Верно и обратное: чем больше в обществе благополучных людей, тем более благополучным может считаться общество. Значит, любое общество объективно должно стремиться к сокращению доли неблагополучных личностей в его составе и принимать для достижения этой цели все возможные и необходимые меры. Каждый из социальных институтов, функционирующих в обществе, принимает участие в этой совокупной деятельности, реализуя общую цель с учетом своей специфики.

Исходя из этого, можно сформулировать главную цель социальной работы как содействие достижению главной цели общества, т. е. благополучия, особыми, специфическими методами и средствами. Иными словами, социальная работа

участвует в совокупной целедостижительной деятельности общества с учетом своей специфики. При этом подходе социальная работа выступает как специфический механизм достижения обществом важнейшей цели, неотъемлемая часть его совокупной деятельности и действительно социально необходимый вид деятельности. Она рассматривается в контексте общественной жизни как часть целого, гармонично сочетающегося с другими ее сторонами.

Главная цель социальной работы общества может быть конкретизирована для нужд теории и практики социальной работы как специфического вида профессиональной социальной деятельности. В формулировке цели социальной работы как социально необходимого вида профессиональной деятельности целесообразно отразить ее специфику. Таким образом, главная цель социальной работы будет представлена как диалектическое единство общего и особенного.

Для решения этой задачи целесообразно исходить из сущности социальной работы. Социальная работа должна иметь интегративно-комплексный характер и включать в себя не только воздействие на человека, но и создание условий для его социализации и/или ресоциализации, последующей полноценной реализации им своей социальности и достижения максимально возможного в данных конкретно-исторических условиях благополучия. Из этого следует, что главная цель профессиональной социальной работы, направленной на содействие личности, находящейся в трудной жизненной ситуации, заключается в содействии достижению человеком и обществом благополучия посредством содействия социализации и/или ресоциализации и достижению благополучия этой личностью.

В этой формулировке благополучие общества приоритетно. Можно видеть, что при таком подходе во главу угла ставятся не проблемы, которые необходимо решить, а социальность человека как важнейшее качество, обеспечивающее возможность полноценного функционирования человека как в социальном, так и в личностном плане и которое определенным образом характеризует его успешность как члена общества. Проблемы личности или группы и их решение в нем не фетишизируются, не представлены как самоцель, после достижения которой человек попросту становится не важен и не интересен социальной работе, поскольку ценность его оказывается существенно ниже по сравнению с начальным состоянием.

Благополучие личности – желаемый, но, к сожалению, не единственно возможный результат помощи человеку. Следовательно, объективно человек далеко не всегда может считаться благополучным в результате социальной рабо-

ты, если она заключается в содействии человеку в решении его проблем. Даже если формально наступило преодоление проблемы, носящей материальный характер, на длительный срок могут оставаться социальные и психологические последствия, в том числе отдаленные, которые трудно предугадать в настоящем. Более того, субъективно человек может чувствовать себя в результате социальной работы не только неудовлетворенным, но и даже обиженным и несчастным, если его ожидания не совпали с реальным процессом и тем более результатом.

Это означает, что социальная работа даже формально не может и не должна заканчиваться после разрешения проблемы, с которой клиент появился в социальной службе, тем более что ни одна проблема не имеет четко очерченных «границ». Необходим довольно длительный патронат над личностью, осуществление своего рода социального сопровождения личности, контроля уровня и качества ее жизнедеятельности и благополучности. Поэтому социальная работа не должна иметь «конца».

Но социальная работа не должна иметь и «начала». На сегодняшний день профессиональная социальная работа начинается, как правило, тогда, когда человек или группа уже страдают от проблематики, развитой до такой степени, что это становится очевидным еще до проведения глубокого профессионального исследования.

Цель, сформулированная выше, предполагает, что социальная работа, содействуя достижению личностью и обществом благополучия, принимает все меры к тому, чтобы достигнутый личностью социально приемлемый уровень благополучия по крайней мере не снижался. Этот подход представляется более перспективным с гуманистической точки зрения, поскольку предполагает большую ответственность в принятии и реализации решений как личности в отношении самой себя и лиц, зависящих от нее, так и государства, принимающего и реализующего решения в отношении всего общества и его отдельных слоев и групп.

Благополучие общества не может считаться достигнутым, если не достигнет благополучия, комфортного и успешного по данным цивилизационным меркам существования большинство его членов. Каждый индивид как член общества должен усвоить цивилизационные нормы, правила, ценности, идеалы и иметь возможность их реализовать в своей повседневной жизненной практике. Содействие социализации и/или ресоциализации индивидов без учета социализирующих качеств и свойств среды жизнеобитания людей в общем случае может не быть эффективным. Содействие социализации и/или ресоциализации человека путем создания оптимальных для этого

процесса условий – одна из важнейших задач общества.

Оптимальным может считаться такой вариант социальной работы, когда она, с одной стороны, участвует в формировании личности таким образом, чтобы ее некомпетентные, безответственные, чрезмерно рискованные и тому подобные действия были как можно более редким исключением. Иными словами, важнейшей задачей социальной работы должно быть признано содействие достижению личностью оптимального для данных конкретно-исторических условий уровня и качества социальности. В тех же случаях, когда личность уже находится в трудной жизненной ситуации, речь должна идти как о приобретении (например, детьми и подростками), так и о восстановлении социальности, т. е. о социализации и ресоциализации. Это может считаться ее важнейшей задачей.

С другой стороны, усвоение и присвоение функционирующих в обществе образцов, стандартов, идеалов и тому подобного, не отвечающих объективным, научно обоснованным представлениям о позитивном, может привести к консервации и тиражированию негативных образцов. Очевидно, что с гуманистических позиций более конструктивным является не «подгонять» человека под существующие условия жизни и способы жизнедеятельности (тем более если они в основном негативны), а оптимизировать эти условия, добиваясь все более и более благоприятных условий для полноценной творческой самореализации человека или, по крайней мере, его стабильного, безопасного и относительно благополучного бытия. Поэтому второй важнейшей задачей социальной работы является оптимизация условий жизнедеятельности человека. Эти две задачи имеют взаимоопределяющее и взаимодополняющее содержание, и в зависимости от конкретной ситуации на первый план может выходить как одна, так и другая. Эти две задачи в категориях социальной работы могут быть объединены в одной формулировке: оптимизация, гармонизация и гуманизация системы «человек-среда». В ней «человек» – это человек вообще, вне зависимости от его положения в системе социальной работы, а «среда» – это среда жизнеобитания человека, включающая не только социальный, но и природный и другие компоненты.

При анализе ценностей и целей деятельности и субъектов деятельности всех уровней целесообразно учитывать общее и особенное, объективное и субъективное. Общность целей основана на том, что цели общества, государства, различных его структур, а также личности так или иначе могут быть сведены к достижению ими блага, которое в каждом особом случае может быть определено и сформулировано более конкретно с учетом позитивной компоненты специфики субъекта деятельности. Но имеются и различия. К. Манхейм, рассуждая о социальности сознания, объясняет общность воззрений отдельных личностей тем, что они сформированы в одном и том же обществе, указывая при этом, что различия проистекают из разнообразия жизненного опыта каждого [9]. Поэтому основное различие целей обусловлено субъективным фактором, т. е. тем, что каждый из субъектов вправе понимать и в действительности понимает благо по-своему.

Примечания

1. Кант, И. Критика способности суждения [Текст] / И. Кант // Кант И. Соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Мысль, 1966. С. 161–529.
2. Ванганди, А. Целеполагание [Электронный ресурс] / А. Ванганди. Режим доступа: <http://www.soc.lib.ru>. (Дата обращения 15.04.07).
3. Кант, И. Критика чистого разума [Текст] / И. Кант // Кант И. Соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
4. Ильенков, Э. В. Проблема идеального [Текст] / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. 1970. № 6, 7.
5. Риккерт, Г. Философия жизни [Текст] / Г. Риккерт. Минск: Харвест, 2000. 240 с.
6. Шопенгауэр, А. Об основе морали [Текст] / А. Шопенгауэр // Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости. Минск: Попурри, 1997. 592 с.
7. Франк, С. А. Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания [Текст] / С. А. Франк. СПб.: Наука, 1995. 655 с.
8. Дюркгейм, Э. Определение моральных фактов [Электронный ресурс] / Э. Дюркгейм // Теоретическая социология: антология: в 2 ч. [пер. с англ., фр., нем., ит.]; сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. Режим доступа: www.ihtik.lib.ru. (Дата обращения 13.04.07.).
9. Манхейм, К. О специфике культурно-социологического познания [Текст] / К. Манхейм. Избранное: Социология культуры. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 501 с.

ИСТОРИЯ

В. В. Романов

ВУДРО ВИЛЬСОН О НАЦИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

В статье прослеживаются основные этапы становления взглядов В. Вильсона на проблему национального самоопределения, подчеркивается влияние на этот процесс Первой мировой войны и других исторических факторов. Одним из выводов автора является тезис о том, что «президент США, опираясь на политические традиции своей страны, сумел фактически обосновать новую глобальную модель построения демократического сообщества наций».

Концепция национального самоопределения занимает важное место в политическом наследии 28-го президента США Вудро Вильсона. В условиях Первой мировой войны и послевоенного урегулирования именно он стал одним из основных инициаторов привнесения данной концепции в программу реорганизации миропорядка. Уже неоднократно исследователи указывали на противоречия, связанные с приверженностью Вильсона этой идее. У ряда историков вызывал недоумение уже тот факт, что лидер Америки, «плавильного котла» этносов, сделал самоопределение наций своим знаменем. Много споров всегда вызывала и сама возможность построения на основе национализма (пусть даже и либерального) миролюбивого международного сообщества. Нельзя обойти стороной и проблему ответственности вильсонизма за всплеск этнонациональных конфликтов в Европе в XX в. [1] В связи с этим попытаемся выявить подходы Вильсона к решению проблемы самоопределения наций.

До Первой мировой войны в международных отношениях проблема самоопределения наций оставалась вопросом чисто теоретическим, поскольку считалось, что этот принцип совершенно несовместим с политикой равновесия сил [2]. Население большинства государств было тогда полиэтническим, следовательно, реализация идеи самоопределения грозила существованию многих из них. Поэтому внешняя политика великих держав чаще всего демонстрировала полное игнорирование права какой-либо нации самой опре-

делять свою судьбу. К числу наиболее наглядных примеров этого можно отнести ликвидацию Польши как независимого государства в конце XVIII в. и политику колониальных захватов XIX в. Тем не менее среди либералов Европы идея национального суверенитета всегда пользовалась большой популярностью. Как справедливо указывает российская исследовательница О. Ю. Малинова, уже со времен Французской революции борьба за права индивидов и движения за освобождение угнетенных народов возникали и развивались во многом параллельно [3].

Однако в политическом и интеллектуальном багаже Вильсона до 1914 г. проблема национального самоопределения фактически не занимала какого-либо существенного места. Отчасти он касался этого вопроса в связи с размышлениями по поводу функционирования государственных институтов. Опираясь на американский опыт, Вильсон, например, всегда относил идеи свободы и народного суверенитета к числу базовых принципов любого демократического общества. Он разделял кальвинистскую доктрину равных возможностей и, стало быть, полагал, что все люди уже по своей природе пригодны для самоуправления. Но, как убежденный социал-дарвинист, Вильсон неоднократно говорил о том, что право самостоятельно распоряжаться своей судьбой, по сути, является привилегией здоровомыслящих и достигших своей зрелости народов. Исходя из этого, он определял, в частности, перспективы самоопределения филиппинцев и пуэрториканцев, оказавшихся с конца XIX в. под американским протекторатом. Этим народам, отмечал Вильсон, конечно же, следует предоставить самоуправление, для чего нужно, прежде всего, научить их «подчиняться закону, полюбить порядок и инстинктивно его соблюдать» [4]. При этом он был уверен, что важнейшим условием успешного функционирования демократических учреждений является однородность нации, «общность мыслей и целей народа». «Демократия, — подчеркивал Вильсон в подготовительных материалах к одной из своей ранних работ, — не способна гармонично объединять расы, обладающие разными привычками и инстинктами или имеющие разные уровни развития интеллектуальных и практических способностей». Опираясь на данный тезис, позднее он указывал на пестрый состав населения Филиппин как на

РОМАНОВ Владимир Викторович — доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой международных отношений и политологии Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина
© Романов В. В., 2008

одну из причин, по которой американцы не могут предоставить им самоуправление [5].

Немаловажное значение для уяснения вильсоновских подходов к национальному вопросу имеет и его толкование самого термина «нация». В связи с этим Вильсон указывал на различия, существовавшие в немецкой и американской трактовке этого понятия. Немцы, считал он, видят в нации «сообщество, объединенное по происхождению и крови». Ну а американцы подразумевают под нацией «сообщество, объединенное политическим устройством, образом жизни и традициями» [6]. Другими словами, нация, по Вильсону, представляет собой некий аналог гражданского сообщества, и, следовательно, под национальным самоопределением он понимал совсем не этническое обособление (как это было принято в Европе), а скорее право того самого гражданского сообщества на самоуправление. Таким образом, в вильсоновском мышлении доктрина самоопределения основывалась на идеях либерального национализма и была своеобразным продолжением его демократических убеждений [7].

Мировая война и особенно обдумывание Вильсоном исходных положений послевоенного мироустройства значительно расширили его представления о проблеме национального самоопределения. В значительной мере этому способствовала политическая обстановка, сложившаяся в 1914–1918 гг. Под влиянием войны, как известно, обозначился очевидный кризис многонациональных империй, а на международной арене все настойчивее стал звучать голос национально-освободительных движений. Вильсон, стремившийся к коренному обновлению мирового порядка, естественно, не мог не реагировать на данные обстоятельства. К тому же принцип самоопределения стал все активнее использоваться обеими воюющими группировками (правда, лишь в отношении противостоящей стороны).

Поэтому американский президент, разрабатывая свою программу, попытался максимально учитывать все национальные аспекты предстоящего мирного урегулирования. Показательно, что апробирование своих подходов Вильсон начал с известных ему проблем, а именно с вопроса предоставления самоуправления Филиппинам. С 1914 г. в палате представителей стал обсуждаться законопроект, подтверждавший намерение США предоставить населению островов всю полноту власти после создания «устойчивого управления». Предусматривались существенные изменения в функционировании местной администрации, которые бы закрепили курс на ее «филиппинизацию», получивший ускорение после прихода демократов к власти. Однако обсуждение законопроекта в Сенате шло совсем нелегко.

Вильсон видел причину этих трудностей в том, что республиканцы не желали соглашаться с провозглашением даже в перспективе независимости Филиппин. Поддерживая данный билль, президент неоднократно разъяснял американским законодателям его важность. Его аргументы сводились прежде всего к тому, что Соединенным Штатам крайне необходимо в условиях европейской войны продемонстрировать свою приверженность «принципам свободы... справедливости и бескорыстия». Через год Вильсон вновь подчеркнул, что принятие закона о Филиппинах поможет Америке «расчистить путь для большой политики, посредством которой мы хотим доказать ныне и навсегда свое право находиться впереди в делах мира, доброй воли, экономической и политической свободы» [8]. Как видим, в сложной международной обстановке Вильсон смело решился на модернизацию колониального режима на Филиппинах. И совсем неважно, что это должно было произойти в отдаленной и вообще-то чрезвычайно туманной перспективе. Самое главное заключалось в другом: он попытался противопоставить американский принцип «альтруизма» по отношению к зависимым народам и американскую приверженность идее самоопределения «эгоизму» европейских держав, активно разрабатывавших тогда планы передела колоний своих противников.

Еще более настойчиво данный подход к проблеме национального самоопределения стал звучать у Вильсона во время его первых публичных заявлений относительно американского видения контуров послевоенного мира. Рассмотрим, например, выступление президента в Сенате США 22 января 1917 г. Заявив, что он говорит «от имени человечества», Вильсон предложил заключить «мир между равными». Равенство наций, по его словам, подразумевает «равенство прав... между большими и малыми нациями, между теми, кто силен и теми, кто слаб». Прочный мир был невозможен и без реализации принципа, согласно которому «правительства получают всю свою законную власть с согласия управляемых». Никто, кроме самого народа, заключил Вильсон, не имеет права распоряжаться народным суверенитетом. В этой речи президент подтвердил свои рассуждения одним конкретным положением, поддержав идею создания «объединенной, независимой и автономной» Польши [9]. Таким образом, в своем выступлении Вильсон от имени США официально провозгласил доктрину национального самоопределения в качестве важнейшего принципа нового миропорядка. Интересно, что сам президент напрямую связал высказанную им точку зрения с американской традицией. В частности, абсолютно по-американски самоопределение было вновь отождествлено прежде

всего с демократическим принципом об «управлении с согласия управляемых».

Тем не менее в Европе любые высказывания президента относительно национального самоопределения встречались крайне настороженно. В частности, российский посол в Вашингтоне Ю. П. Бахметев, комментируя еще выступление Вильсона в Лиге по поддержанию мира в 1916 г., назвал «любительскими промахами» его призыв к реализации идеи о том, что «всякая народность может выбрать ту страну, к которой она хочет принадлежать». По словам дипломата, это «разорвало бы на части политическую систему Европы» [10]. Другими словами, Бахметев увидел не только принципиальные американско-европейские разногласия по национальному вопросу, но и все трудности практического воплощения вильсоновских принципов.

Свое дальнейшее развитие представления Вильсона о самоопределении наций получили в ходе разработки конкретных предложений официального Вашингтона о послевоенном миропорядке. Национальный вопрос традиционно использовался американским президентом для обоснования своих внешнеполитических действий. Например, выступая перед Конгрессом 2 апреля 1917 г. с призывом к законодателям объявить состояние войны с Германией, Вильсон в очередной раз сослался на необходимость борьбы за восстановление прав наций на самоопределение. «Наша цель, — заявил президент, — восстановить принцип мира и справедливости в международной жизни против эгоистической и авторитарной силы и установить среди действительно свободных и самоуправляющихся народов мира такое согласие целей и действий, которое и впредь обеспечит соблюдение этих принципов». Противопоставляя автократию и демократию, Вильсон подчеркнул, что прочный мир зависит исключительно от «партнерства демократических наций». Поэтому американцы, по его словам, «рады бороться... за освобождение народов... за права великих и малых народов и за право людей везде и всюду избирать свой жизненный путь» [11]. Как видим, вильсоновская мысль в данном случае прочно связала воедино самоопределение наций и тезис о защите демократии с перспективой построения нового, справедливого и прочного мирового порядка. Однако пока что американский президент всего лишь объявлял о своих намерениях содействовать праведному решению национального вопроса, почти не затрагивая конкретных аспектов территориального урегулирования в различных регионах. Тем не менее бурно развивающаяся ситуация в Европе требовала немедленных ответов на вопрос как реализовать обозначенную доктрину.

Особое значение в связи с этим приобрели, например, настойчивые призывы лидеров национально-освободительных движений Австро-Венгрии, обращавшихся к США с просьбой поддержать их законные права на самоопределение. Вильсону еще в январе 1917 г. был передан меморандум известного чехословацкого общественного деятеля Т. Масарика, в котором он убеждал американского президента, что провозглашение независимости Польши, Богемии и Югославских государств делает их «буфером против Германии». Важно отметить, что державы Антанты активно использовали потенциал указанных движений в своих военно-политических целях и поэтому всячески поддерживали намерения многих восточноевропейских народов к отделению. Так, британский министр иностранных дел А. Бальфур, беседуя с советником Вильсона Э. Хаузом 28 апреля 1917 г., изложил американскому руководству английское видение будущего устройства дуалистической монархии. Он, в частности, вел речь о разделении Австро-Венгрии на три части: Богемию, Венгрию и Австрию [12].

Вильсон, никогда не испытывавший полного доверия к антантовской дипломатии, видел в этом, похоже, стремление союзников не столько к превращению в жизнь принципа самоопределения, сколько к достижению «карфагенского мира» с Австро-Венгрией. Поэтому в ежегодном послании Конгрессу 4 декабря 1917 г. (т. е. за три дня до объявления Соединенными Штатами войны Австро-Венгрии) президент отметил, что США не стремятся каким-либо образом «повредить или переустроить» дуалистическую империю. Американцы, сказал он, не имеют желания навязывать народам Австро-Венгрии свои пути решения их внутривнутриполитических проблем. Позднее на заседании кабинета Вильсон, обсуждая вопросы территориального урегулирования в Европе, еще раз подчеркнул, что нельзя навязывать какой-либо стране форму правления. Ее должен определить сам народ [13]. Таким образом, по Вильсону, осуществление принципа национального самоопределения зависело не от устремлений тех или иных лидеров, а исключительно от народного волеизъявления.

Данная установка была дополнена рядом прагматических аргументов против расчленения многонациональных империй Европы. Интерес, например, вызывает меморандум, представленный президенту 4 января 1918 г. от имени исследовательской группы по выработке рекомендаций для послевоенного урегулирования («Инквайри»). В этом документе внимание Вильсона было обращено на центробежные силы, действовавшие в Австро-Венгрии. При этом в правящих кругах империи, по словам экспертов, проявлялось желание выйти из войны, «сохранив наследие Фран-

ца-Иосифа». Следовательно, именно национальный вопрос, ставящий под угрозу господство венгров и австрийцев, мог сделать их независимыми от Берлина и уступчивыми для принятия американских предложений. «Наша политика должна состоять, прежде всего, в раздувании национального недовольства, но в то же время нам необходимо отказаться от поддержки крайней логики такого недовольства, которая может привести к расчленению Австро-Венгрии». Исходя из этого, дипломатии США предлагалось поддержать движение в поддержку федерализации империи. Другими словами, эксперты рекомендовали Вильсону, придерживаясь курса на сохранение государственного единства Австро-Венгрии, воспользоваться проблемой национального самоопределения в качестве рычага для внешнеполитического давления на ее правительство. Текст меморандума показывает, что его авторы пытались применить указанный подход и к другим народам, выступавшим за предоставление независимости. Например, в документе отмечена нежелательность создания суверенной Албании, обозначена целесообразность лишь автономии Армении и «защиты со стороны цивилизованных наций народов Палестины, Сирии, Месопотамии и Аравии». Только за поляками было однозначно закреплено право на создание «независимого и демократического» государства [14].

Свой законченный вид программа Вильсона по национальному вопросу получила в знаменательном выступлении президента перед Конгрессом 8 января 1918 г. Не будет преувеличением сказать, что именно национальное урегулирование оказалось своеобразным каркасом данной речи, поскольку этому были посвящены 9 из «14 пунктов». Показательно и то, что сам термин «самоопределение наций» Вильсон не использовал ни разу. Это обстоятельство говорит о том, что президент в реальной политике предпочел говорить, видимо, не столько о философии решения проблемы, сколько о контурах конкретного мироустройства. Но на деле международная ситуация оказалась значительно сложнее академических рассуждений, что и привело его иногда к недоговоренностям и даже двусмысленностям. Оценивая документ, исследователи уже не раз указывали на «двойственность» позиции Вильсона и на «асимметричность» его подхода к различным вопросам [15]. Тем не менее общий дух «14 пунктов» в полной мере соответствует вильсоновскому видению проблемы самоопределения.

Действительно, в некоторых случаях поддержка принципа самоопределения наций в речи обозначена совершенно четко: необходимость восстановления в полном объеме суверенитета Бель-

гии (п. 7); создание независимого Польского государства, включающего «неоспоримо польское население» (п. 13). Определена необходимость пересмотра границ Франции и Италии, по сути, по национальному признаку (п. 8, 9) [16]. Тем не менее содержание этих пунктов показывает, что даже здесь вильсоновская позиция не всегда соответствовала принципу самоопределения. Так, например, американский президент говорил о необходимости предоставить Польше выход к морю, что, по сути, подразумевало передачу ей территорий, на которых проживало совсем не «неоспоримо польское население».

Кроме того, по другим аспектам урегулирования, нашедшим отражение в речи, Вильсон использовал чрезвычайно расплывчатые формулировки. В частности, говоря об Австро-Венгрии и Османской империи (п. 10, 12), он предложил уже указанный вариант с «автономией», который, в принципе, оставлял открытым вопрос о приобретении национальной независимости для многих народов. Провозглашая «строгое соблюдение» интересов колониально зависимых народов, глава американской администрации уравнивал эти интересы со «справедливыми требованиями» правительств метрополии (п. 5). Совершенно невнятным оказался п. 11, в котором Вильсон предложил решение национального разграничения на Балканах. Он говорил о построении здесь отношений на основе «дружественного соглашения в соответствии с исторически установленными принципами принадлежности и национальности» [17]. Как показала история всего XX в., добиться этой цели практически никогда не удавалось. Видимо, полностью прав американский исследователь Д. Хитер, объяснивший данное положение либо дипломатической уловкой Вильсона, либо его непониманием всей этнографической сложности этого региона [18].

Отдельно следует сказать о п. 6 вильсоновской программы, который был посвящен России. В отечественной литературе советского периода его содержание однозначно связывалось со стремлением к расчленению России. Эта точка зрения имеет своих сторонников и в наши дни. Но в последние годы исследователи все чаще стали приводить аргументы в защиту противоположного вывода. Например, А. И. Уткин в своей недавно изданной книге указывал на то, что Вильсон и его западные союзники, в отличие от кайзеровской Германии, оставались защитниками единства России [19]. Думается, что содержание п. 6 и дальнейшая эволюция американских представлений о путях национального урегулирования в России демонстрируют не только правоту последнего заключения, но и всю противоречивость вильсоновских подходов к данной проблеме. Прежде всего, бросается в глаза, что аме-

риканский президент, выступая в Конгрессе, как будто полностью проигнорировал национальные аспекты ситуации, сложившейся на территории канувшей в лету империи. Единственным исключением, как уже говорилось, была Польша. Ничего он не сказал даже о признании тех государств, народы которых уже получили самоопределение (в частности, Финляндия). Вильсон лишь заверил, что России должны быть предоставлены гарантии «в деле получения беспрепятственной и свободной возможности для принятия независимого решения относительно ее собственного политического развития и ее национальной политики» [20]. Уклончивость формулировки была связана, очевидно, с чрезвычайной сложностью прогнозирования каких-либо конкретных перспектив урегулирования на российском постимперском пространстве. Совершенно ясное декабрьское заявление Л. Д. Троцкого о полном признании права всех наций на самоопределение и одновременная непредсказуемость большевистской доктрины, продолжавшиеся переговоры о мире в Брест-Литовске и реальная опасность германского доминирования на значительной части России, фактический раскол бывшей империи и начало гражданской войны, в которую очень желали вмешаться государства Антанты – все это чрезвычайно настораживало Вильсона. В результате он последовал за рекомендациями экспертов, предлагавших сосредоточить пока что свое внимание на пропагандистском аспекте русской политики США [21].

В дальнейшем вильсоновская программа по национальному самоопределению уточнялась и конкретизировалась под влиянием той непростой политической обстановки, которая складывалась на заключительном этапе мировой войны. В частности, американский президент попытался дистанцироваться от антантовских планов циничного передела послевоенного мира в свою пользу. Выступая перед Конгрессом 11 февраля 1918 г., он указал, что причины продолжающейся войны лежат в «неуважении прав малых наций», которым не хватало рычагов для отстаивания «собственного выбора форм политической жизни». Исходя из этого, Вильсон заявил, что новое мироустройство нельзя создать без отказа от «аннексий, контрибуций и карательных компенсаций». С точки зрения национального самоопределения это означало, что «народы не должны передаваться от одного суверена к другому решением международной конференции или соглашением между соперничающими сторонами». Поэтому все территориальные вопросы надлежит разрешать лишь с учетом интересов населения. Вильсон пообещал, что «все обоснованные национальные стремления получают самое полное удовлетворение, какое только возможно им дать без

порождения новых или разжигания старых очагов разногласий и вражды» [22].

Как видим, в данной речи американский президент расширил свое понимание доктрины самоопределения. Он заявил не только об «управлении с согласия управляемых» (как того требовала демократия), но и об удовлетворении обоснованных национальных стремлений, что требовалось, по мнению Вильсона, для поддержания прочного мира [23]. При этом он сумел в некоторой степени дезавуировать тайные соглашения Антанты, которые получили широкую огласку после их опубликования большевиками.

Еще одним серьезным обстоятельством для раздумий Вильсона о судьбе доктрины самоопределения наций стала ситуация в России и вокруг нее. Большевики, не желавшие отказываться от власти, все настойчивее «вынуждали» антантовских лидеров к вмешательству во внутренние дела охваченной гражданской войной страны. И в Париже, и в Лондоне считали, что наиболее действенными мерами для решения «русского вопроса» могут быть либо прямая интервенция, либо поддержка любых антибольшевистских сил, значительная часть которых имела очевидную националистическую направленность. Но Вильсон придерживался совсем другого мнения: на первых порах он твердо отказался от поддержки самой идеи интервенции, да и позднее все время сомневался в ее целесообразности, ссылаясь на право русских самим определять будущее своей страны. Вот почему американская исследовательница Б. М. Антербергер, используя вильсоновскую терминологию, назвала его позицию в русском вопросе «серьезным испытанием» [«acid test»] приверженности президента идее самоопределения [24].

Уже с начала 1918 г. Вильсон оказался перед выбором: у его внешнеполитических советников появились различные точки зрения относительно решения национального вопроса на территории бывшей Российской империи. Такие советники, как Э. Хауз, У. Липпман и Ф. Кобб, говорили о нежелательности воссоздания единой России и поэтому предлагали рассмотреть вопрос о признании суверенитета ее отдельных областей. Эта мысль, в частности, прослеживается в т. н. официальном комментарии к «14 пунктам». Госсекретарь Р. Лансинг, хотя и был сторонником активной поддержки антибольшевистских сил, сомневался в надобности создания вокруг Советской России кольца малых независимых государств [25].

Принимая решение, Вильсон попытался опереться на собственные представления о проблеме национального самоопределения. Первоначально он выступил против немедленного признания суверенитета отдельных частей России,

поскольку был уверен в «нежелательности» появления на приближавшейся мирной конференции представителей, «не осознавших свои интересы национальностей». Позднее, на пути в Париж Вильсон уже заявил, что раскол России очевиден и поэтому к каждому новому государству следует подходить, соблюдая принцип самоопределения [26].

Вызывает интерес еще одна точка зрения на рассматриваемую проблему, которая представлена в документе, подготовленном экспертами для американской делегации на Парижской мирной конференции (от 21 января 1919 г.). В рекомендациях относительно границ будущей России сказано о целесообразности оказать «поощрение, в подходящее время, воссоединению с Россией тех пограничных областей на юге и западе, которые отделились и установили свои собственные национальные правительства, в особенности балтийских провинций и Украины, если воссоединение может быть осуществлено в рамках федерализированной или истинно демократической России». В качестве территорий, которые могут претендовать на самоопределение, названы «Финляндия, Польша, армяне в Закавказье и, вероятно, Литва». Аргументируя свою позицию, эксперты указывают на то, что «Россия не может быть разделена на большие естественные области, каждая со своей особой экономической жизнью. Ни одна область не является достаточно самостоятельной, чтобы образовать сильное государство». В случае сохранения власти за большевиками авторы меморандума допускают «признание независимости» отделившихся районов, но признание независимости Украины, Эстонии и Латвии обуславливается «про ведением референдума через несколько лет по вопросу о воссоединении с Россией». По поводу Литвы в документе обозначена любопытная альтернатива: если она войдет в состав Польши, то следует согласиться с ее отделением от России; в случае ее претензий на независимость, замечают эксперты, литовцы «окажутся в положении эстонцев и латышей, а не финнов и поляков» [27].

Таким образом, в данном меморандуме был сформулирован подход к самоопределению наций, ставший для официального Вашингтона основополагающим принципом при решении проблемы единства не только России, но и ряда других регионов Восточной Европы. Этот подход вобрал в себя два ключевых для Вильсона положения: право на самоопределение при максимальном соблюдении территориальной целостности и увязывание урегулирования национального вопроса с утверждением демократии во всем мире.

Даже участие США в военной интервенции на севере России и в Сибири во многом было следствием указанных убеждений американско-

го президента. Поддерживая идею самоопределения, Вильсон в этот период фактически пытался не допустить расчленения российской территории антантовскими державами. Как точно выразился А. Гарднер, разногласия Вильсона с европейскими интервенционистами были, по существу, не спором по вопросу, стоит или не стоит свергать правительство Ленина. Это было столкновение между «старой» дипломатией сфер влияния и «новой» дипломатией современного либерализма. Вильсон, по словам Гарднера, не желал видеть старую Российскую империю разделенной на британскую, французскую и японскую сферы влияния. Он предпочитал видеть Россию либеральной, но не расчлененной [28]. Поддержка Вильсоном территориальной целостности России нашла свое дальнейшее выражение в отказе его администрации от признания независимости балтийских государств, Грузии и Азербайджана. Наиболее полное обоснование такой политики было дано в известной ноте Б. Колби по «русскому вопросу» (1920 г.) [29].

Примерно такое же понимание доктрины самоопределения Вильсон использовал в первой половине 1918 г. и по отношению к Австро-Венгрии. В это время Вашингтон рассматривал возможность реформирования империи при сохранении власти Габсбургов не только как реальную альтернативу решения национальных проблем в империи, но и как основу для заключения с нею сепаратного мира [30]. Однако провал американской попытки разорвать союз Вены с Берлином привел к изменению вильсоновского подхода к Австро-Венгрии. Взяв на вооружение доктрину самоопределения, Соединенные Штаты с июня 1918 г. стали заявлять о необходимости освобождения всех славянских народов от германского и австрийского господства, хотя госсекретарь Р. Лансинг в тех условиях по-прежнему указывал Вильсону на опасность признания полной независимости как чехословаков, так и югославов [31].

В результате в качестве наиболее приемлемого варианта политического устройства в регионе американцы стали рассматривать не столько достижение независимости всеми народами, входящими в Австро-Венгрию, сколько создание по образцу Швейцарии независимой от влияния немцев и австрийцев «конфедерации Юго-Восточной Европы» [32]. Тем самым Вильсон фактически подкрепил свой взгляд на решение национального вопроса, эластично сочетающий право на самоопределение с сохранением крупных демократических государств. При этом не вызывает сомнения, что Вильсон не считал самоопределение наций универсальным принципом мироустройства. Сошлемся, например, на его точку зрения относительно судьбы немецкоговорящей Ав-

стрии. Теоретически, сказал он на заседании кабинета 1 ноября 1918 г., эта территория должна бы быть присоединена к Германии. Но такое решение означало бы создание огромного и сильного объединения в центре Европы. Все это «сделало бы немцев победителями» после окончания войны и поэтому поставило бы под угрозу все международное сообщество. Поэтому объединения немецкоговорящей Австрии с Германией, по словам Вильсона, не следовало допускать [33].

Таким образом, концепция национального самоопределения, которую разделял Вильсон, была чрезвычайно важной частью его представлений о новом послевоенном мироустройстве. По своему происхождению эта концепция была органически связана с демократическими убеждениями 28-го президента США, уверенного в том, что свобода и народный суверенитет должны быть базовыми категориями любого развитого общества. Конечно, в этом не было никакого «открытия». Однако Вильсон сумел все же коренным образом обновить традиционную либеральную посылку. По словам И. Валлерстайна, он применил ее «не только к отдельным личностям в рамках государства, но и к национальным государствам или народам на международной арене». Другими словами, самоопределение, будучи «главным тезисом вильсонизма», было «ничем иным, как принципом свободы личности, перенесенным на уровень межгосударственной системы» [34]. Приверженность Вильсона идее национального самоопределения чаще всего вписывалась в логику его противостояния с традициями европейской дипломатии. В частности, в период войны Вильсон использовал данный принцип совсем не так, как это делали государства Антанты. Если у них самоопределение было скорее оружием в борьбе с врагом, то для американского президента оно всегда оставалось одним из важнейших базисов стабильности мира. Поэтому нередко именно Вильсон сдерживал излишние амбиции победителей на Парижской мирной конференции (например, споры Италии относительно Далмации и т. п.) [35]. Конечно, прав Н. Г. Левин, отметивший, что Соединенные Штаты были реально заинтересованы в успехе национального самоопределения в Восточной Европе. Президент глубоко верил, что только с помощью новых национальных государств можно победить как «воинственный национализм» правых, так и леворадикальную угрозу большевизма и закрепить в регионе стабильный либеральный порядок под американским руководством [36].

Самоопределение для Вильсона, как правило, было равнозначно самоуправлению, что полностью проистекало из американской политической традиции. Поэтому этнические трактовки само-

определения, характерные для Старого Света, не имели на него какого-либо существенного влияния. В связи с этим обстоятельством, он, видимо, никогда серьезно не задумывался об опасности появления национальных меньшинств в тех или иных вновь создаваемых европейских государствах. Главное для него заключалось в другом: нужно было «сделать мир безопасным для демократии», т. е. добиться повсеместного утверждения и сохранения демократических порядков, при которых права всех наций будут соблюдаться по определению. Именно это в итоге, по его мнению, и послужило бы основой прочного и справедливого мира.

Как уже отмечалось, многие исследователи не раз указывали на двойственный характер вильсоновской концепции самоопределения, которая хотя и содержала однозначное одобрение национальных устремлений всех народов, но одновременно имела множество оговорок. Наглядным тому подтверждением можно считать его линию на максимальное сохранение территориальной целостности России, что вызывало недоумение многих национальных лидеров. На наш взгляд, в данном случае объяснение следует искать в геополитических установках Вильсона. Процесс национального возрождения приобрел в годы войны поистине взрывоопасный характер. В связи с этим Вильсон, видимо, не без оснований опасался появления «политического вакуума» на территории бывших империй, поскольку создание большого количества небольших и молодых государств неизбежно может привести к борьбе за влияние на них, что, соответственно, будет подрывать демократическое мироустройство. Поэтому более предпочтительным вариантом для него было не расчленение крупных государств, а достижение демократических изменений в них. Любопытную трактовку вильсоновской точки зрения на этот счет представил Л. Гарднер, заметивший, что президент желал избежать того, что позднее будет названо «третьим миром» [37]. И. Валлерстайн, анализируя позицию Вильсона по проблеме самоопределения, указывал еще и на его стремление к некому «расширению либерального консенсуса» в мире. Призыв к решению национального вопроса, писал американский ученый, был направлен прежде всего на интеграцию в новую миросистему т. н. «периферийных или полупериферийных зон» и решение, таким образом, известной глобальной проблемы взаимоотношения Севера и Юга [38].

Сам Вильсон, приехав в Париж для участия в мирной конференции, сумел достаточно быстро осознать невозможность абсолютного и повсеместного применения своих представлений о национальном самоопределении. В частности,

Ч. Сеймур, один из основных советников американской делегации по проблемам Австро-Венгрии, вспоминал о том, что президент не раз приходил к выводу о «ненадежности руководства» своей доктриной при территориальном разграничении в Центральной и Юго-Восточной Европе [39]. Поэтому в период работы Парижской мирной конференции американский президент нередко отступал от принципа самоопределения. В частности, территориальное разграничение в Европе, закрепленное послевоенными соглашениями, зачастую не учитывало многих национальных аспектов «справедливого мироустройства». Достаточно назвать передачу Италии Южного Тироля, заселенного немецкоговорящим большинством, появление «польского коридора» и т. п. Вильсон и сам, очевидно, замечал все эти дефекты урегулирования национального вопроса. Может быть, многие аспекты, связанные с этническим положением в Европе, президент и его коллеги по переговорам попросту не понимали. Общеизвестны, например, факты, демонстрирующие, что сами лидеры держав-победительниц в ходе заседаний Парижской мирной конференции подчас терялись в самых элементарных вопросах территориального разграничения [40]. Но Вильсон, скорее всего, и не пытался вникнуть во все сложности и противоречия реализации принципа самоопределения в Европе и тем более их преодолеть. Как точно подметили эксперты американской делегации Ч. Хаскинс и Р. Лорд, конференция по определению не могла создать за шесть месяцев «ни нового неба, ни новой земли». Но и даже в этих чрезвычайных условиях, по их словам, послевоенные соглашения (при всех их изъянах) стали все-таки «огромным выигрышем для дела свободы 19 национальностей» [41]. Эту точку зрения разделяет и современный украинский исследователь А. И. Сыч, отметивший, что установленные в Париже границы оказались «на удивление долговечными» [42]. Нельзя забывать еще и о том, что национальный вопрос для Вильсона был составной частью более общей концепции мирного урегулирования. Ее центром была идея Лиги Наций, которая должна была в перспективе не только исправить допущенные ошибки, но и выступить в роли гаранта национального самоопределения [43]. Поэтому на компромиссы по национальному вопросу Вильсон шел, как правило, во имя достижения своей главной внешнеполитической задачи — создания новой международной организации.

Таким образом, вильсоновские представления о национальном самоопределении стали важнейшей составной частью концепции либерального интернационализма, которая легла в основу американской программы реформирования мирового порядка. Президент США, опираясь на поли-

тические традиции своей страны, сумел фактически обосновать новую глобальную модель построения демократического сообщества наций, в котором любой народ имел бы право на свободу выбора своей судьбы. Его призыв к самоопределению поэтому не означал немедленной национальной перестройки Старого Света. Очевидно, что Вильсон в силу рассмотренных обстоятельств не пытался детально проработать все аспекты национального урегулирования. Он всего лишь предложил новую философию решения данной проблемы в глобальном масштабе. Несмотря на все известные трудности в деле реализации подходов Вильсона, история XX в. продемонстрировала все же справедливость большинства его заключений.

Примечания

1. *Crabb, C. V. The Doctrines of American Foreign Policy: Their Meaning, Role, and Future* [Text] / C. V. Crabb. Baton Rouge, 1982. P. 411; *Мальков, В. А. С чего начать?* [Текст] / В. А. Мальков // Первая мировая война: пролог XX века. С. 15; *Сыч, А. И. Национальный аспект Версальской системы* [Текст] / А. И. Сыч // Вопросы истории. 2004. № 1. С. 126–127.
2. *Хайд, Ч. Ч. Международное право, его понимание и применение Соединенными Штатами Америки* [Текст]: в 6 т. / Ч. Ч. Хайд. М., 1950–1954. Т. 2. С. 79.
3. *Малинова, О. Ю. Либеральный национализм (середина XIX – начало XX века)* [Текст] / О. Ю. Малинова. М., 2000. С. 10–11.
4. *An Address in Wilmington. «Liberty». Feb. 5, 1897* [Text] // *The Papers of Woodrow Wilson* / ed. A. S. Link et al. Vol. 1–69. Princeton, 1966–1994. (Далее: PWW). Vol. 10. P. 149; *A Political Essay. «Democracy and Efficiency». Oct. 1, 1900* // *Ibid.* Vol. 12. P. 10, 18.
5. *Memoranda for «The Modern Democratic State». [Dec. 1–20, 1885]* [Text] // *Ibid.* Vol. 5. P. 74–75; *The Ideals of America. Dec. 26, 1901* [Text] // *Ibid.* Vol. 12. P. 223–224.
6. *Notes for Lectures in a Course on the Elements of Politics. March 5, 1898* [Text] // *Ibid.* Vol. 10. P. 471.
7. *Lynch, A. C. Woodrow Wilson and the Principle of «National Self-Determination», as Applied to Habsburg Europe* [Text] / A. C. Lynch // *Self-Determination from Versailles to Dayton: Its Historical Legacy* / ed. by H. Huttenbach and F. Privitera. Bologna, 1999. P. 18; *Малинова, О. Ю. Указ. соч.* С. 209, 219.
8. *An Annual Message on the State of the Union. Dec. 8, 1914* [Text] // PWW. Vol. 31. P. 417; *An Annual Message on the State of the Union. Dec. 7, 1915* [Text] // *Ibid.* Vol. 35. P. 303; *Curry, R. W. Woodrow Wilson and Far Eastern Policy, 1913–1921* [Text] / R. W. Curry. N.Y., 1957. P. 87–88; *Домбровский, Я. А. «Независимая» республика или колония? Обсуждение в конгрессе США в 1914–1916 гг. законопроекта о Филиппинах* [Текст] // Проблемы истории политической и культурной жизни США. Самара, 1993. С. 56–74.
9. *An Address to the Senate, Jan. 22, 1917* [Text] // PWW. Vol. 40. P. 534, 536–537.
10. Архив внешней политики Российской империи (АВПРИ). Ф. 133. Оп. 470. Д. 53. Л. 103.

11. An Address to a Joint Session of Congress. Apr. 2, 1917 [Text] // PWW. Vol. 41. P. 519–527.
12. N. Hargood to W. Wilson. Jan. 29, 1917 [Text] // Ibid. Vol. 41. P. 57; From the Diary of Colonel House. Apr. 28, 1917 [Text] // Ibid. Vol. 42. P. 156.
13. An Annual Message on the State of the Union. Dec. 4, 1917 [Text] // Ibid. Vol. 45. P. 199; From the Diary of J. Daniels Jan. 9, 1918 [Text] // Ibid. Vol. 45. P. 559.
14. A Memorandum by S. E. Mezes, D. H. Miller, and W. Lippmann. [Jan. 4, 1918] [Text] // Ibid. Vol. 45. P. 463, 470–471.
15. Малинова, О. Ю. Указ. соч. С. 225; Фоглессонг, Д. С. Соединенные Штаты, проблема самоопределения наций и борьба против большевиков в Прибалтике. 1918–1920 [Текст] / Д. С. Фоглессонг // Первая мировая война: Пролог XX века. С. 604; Киссинджер, Г. Дипломатия [Текст] / Г. Киссинджер. М., 1997. С. 199–200.
16. An Address to a Joint Session of Congress. Jan. 8, 1918 [Text] // PWW. Vol. 45. P. 536–538.
17. Ibidem.
18. Heater, D. National Self-Determination Woodrow Wilson and His Legacy [Text] / D. Heater. N.Y., 1994. P. 43.
19. Кунина, А. Е. Провал американских планов завоевания мирового господства в 1917–1920 гг. [Текст] / А. Е. Кунина. М., 1954. С. 44; Уткин, А. И. Унижение России: Брест, Версаль, Мюнхен [Текст] / А. И. Уткин. М., 2004. С. 45.
20. An Address to a Joint Session of Congress. Jan. 8, 1918 [Text] // PWW. Vol. 45. P. 537.
21. A Memorandum by S. E. Mezes, D. H. Miller and W. Lippmann. [Jan. 4, 1918] [Text] // Ibid. Vol. 45. P. 467.
22. An Address to a Joint Session of Congress. Feb. 11, 1918 [Text] // Ibid. Vol. 46. P. 322–323.
23. Малинова, О. Ю. Указ. соч. С. 230.
24. Unterberger, B. M. Woodrow Wilson and the Bolsheviks: The «Acid Test» of Soviet-American Relations [Text] / B. M. Unterberger // Diplomatic History. Vol. 11, XII (Spring, 1987). P. 90.
25. A Memorandum by W. Lippmann and F. Cobb. Oct. 29, 1918 [Text] // PWW. Vol. 51. P. 498–499; FRUS. The Paris Peace Conference. Vol. 1. P. 268–271.
26. W. Wilson to E. M. House. Oct. 30, 1918 [Text] // PWW. Vol. 51. P. 511; From the Dairy of Dr. Grayson. Dec. 8, 1918 [Text] // Ibid. Vol. 53. P. 338; Фоглессонг, Д. С. Указ. соч. С. 603.
27. Указанный документ опубликован в виде приложения к статье: Кунина, А. Е. Об одной забытой географической карте России [Текст] / А. Е. Кунина // Европейские исследования в Сибири. Вып. 2. Томск, 2000. С. 11–12.
28. W. Wilson to F. Polk. June 17, 1918 [Text] // PWW. Vol. 48. P. 641–643; Гарднер, А. Вильсоновское понятие «либеральной» политики в контексте событий в имперской Германии и революционной России в годы Первой мировой войны // Первая мировая война: пролог XX века. С. 323.
29. R. Lansing to Lithuanian National Council. Oct. 15, 1919 [Text] // PWW. Vol. 66. P. 25. FRUS. 1920. Vol. 3. P. 463–468.
30. Первая мировая война: ист. очерк. М., 2002. С. 449; Mamatey, V. S. The United States and East Central Europe. 1914–1918. A Study in Wilsonian Diplomacy and Propaganda [Text] / V. S. Mamatey. Princeton, 1957. P. 69–70, 175–184.
31. Memorandum on the Policy of the United States in Relation to the Nationalities Included within the Austro-Hungarian Empire. June 24, 1918 [Text] // PWW. Vol. 48. P. 435–437; R. Lansing to W. Wilson. Aug. 19, 1918 [Text] // Ibid. Vol. 49. P. 287–288.
32. Фисанов, В. А. Национальные проблемы Австро-Венгрии во внешней политике США в 1917–1918 гг. [Текст] / В. А. Фисанов // Нация и национальный вопрос в странах Центральной и Юго-Восточной Европы во второй половине XIX – начале XX в. М., 1991. С. 275–276.
33. A Memorandum by F. K. Lane. Nov. 1, 1918 [Text] // PWW. Vol. 51. P. 548.
34. Валлерстайн, И. После либерализма. М., 2003. С. 110.
35. Виноградов, В. Н. На руинах многонациональных империй [Текст] / В. Н. Виноградов // Первая мировая война: пролог XX века. С. 335–336; Жуковская, Н. В. Позиция США по балканскому вопросу на Парижской мирной конференции 1919 г. [Текст] / Н. В. Жуковская // Американские исследования в Сибири. Вып. 5. Томск, 2001. С. 111–112; Махмудян, Г. Г. Англо-американские противоречия и Республика Армения в 1918–1920 гг. [Текст] / Г. Г. Махмудян // США – Канада: экономика, политика, культура. 2000. № 3. С. 84–99.
36. Levin, N. G. Woodrow Wilson and World Politics [Text] / N. G. Levin. N.Y., 1968. P. 184–197.
37. Гарднер, А. Указ. соч. С. 324.
38. Валлерстайн, И. Указ. соч. С. 221.
39. Seymour, Ch. Woodrow Wilson in Perspective [Text] / Ch. Seymour // The Philosophy and Policies of Woodrow Wilson / ed. by E. Latham. Chicago, 1958. P. 181.
40. Dillon, E. J. The Inside Story of Paris Conference [Text] / E. J. Dillon. N. Y., 1920. P. 63; Новак, К. Ф. Версаль [Текст] / К. Ф. Новак. М.; Л., 1930. С. 87.
41. Haskins, Ch. Some Problems of the Peace Conference [Text] / Ch. Haskins, R. Lord. Cambridge, 1920. P. 287.
42. Сыч, А. И. Указ. соч. С. 126.
43. Lynch, A. C. Op. cit. P. 30; Mamatey, V. S. Op. cit. P. 310.

Р. К. Камилов

**БОЛГАРСКИЙ ВОПРОС
В ОТНОШЕНИЯХ США С ИХ СОЮЗНИКАМИ
ПО АНТИГИТЛЕРОВСКОЙ КОАЛИЦИИ
в 1939–1944 гг.**

В статье рассматривается отношение США к Болгарии в 1939–1944 гг. На общем фоне союзнической дипломатии антигитлеровской коалиции выделены особенности болгарской политики США. Акцентируется внимание на таких важных составляющих в «болгарском вопросе», как вопрос о «безоговорочной капитуляции» и проблема принадлежности спорных территорий, захваченных Болгарией в ходе Второй мировой войны.

Начало Второй мировой войны Болгария встретила провозглашением 15 сентября 1939 г. своего полного нейтралитета. Однако подобный политико-дипломатический ход со стороны Софии вовсе не означал её самоустранения от разгоравшейся мировой войны. Ведущей внешнеполитической установкой всей внешней политики Болгарии начиная с 1920-х гг. было стремление добиться пересмотра условий Нейиского мирного договора 27 ноября 1919 г., который наряду с Версальским мирным договором заложил основы послевоенного миропорядка в Европе. В отличие от ряда европейских стран, которые стремились в одностороннем порядке пересмотреть итоги Первой мировой войны, Болгария занимала взвешенную, последовательную линию поведения на внешней арене. В секретной директиве № 19 от 19 апреля 1939 г., которую премьер-министр Георги Кыосейванов направил всем болгарским дипломатическим представительствам за границей, говорилось, «что Болгария проводит и впредь будет проводить до тех пор, пока это окажется возможным, самостоятельную политику...» и что «в конечном счёте Болгария придерживается выжидательной политики» [1]. Правящие круги, сознавая тяжёлое наследие прошедшей мировой войны, сложное внешнеполитическое положение вокруг Болгарии на Балканах и неподготовленность страны к длительной войне, всячески подчёркивали миролюбивый характер своей внешней политики. София говорила о своих ревизионистских устремлениях очень осторожно, неизменно подчёркивая, что она выступает лишь за мирное их разрешение [2].

Основными территориальными устремлениями Болгарии были земли, которые считались исконно болгарскими и возвращение которых означало бы решение долгого национально-исторического вопроса – Южная Добруджа (с 1913 г.

входила в состав Румынии), территории, дающие выход к Эгейскому морю (входили в состав Греции), а также Вардарская Македония, которая находилась в составе Сербии с 1913 г. (после 1918 г. – Королевства сербов, хорватов и словенцев). В отличие от Германии и Италии, западные демократии в лице Великобритании, Франции и США были противниками ревизионистской политики, направленной на пересмотр европейских границ. Политика создателей Версальско-Вашингтонской системы международных отношений исходила из сохранения статус-кво на Балканах.

Осознавая невозможность добиться от ведущих европейских держав решения в свою пользу намеченных внешнеполитических задач, болгарское правительство всё более склонялось к ориентации страны на блок государств, выступающих за пересмотр Версальской системы. В силу сложившегося международного положения прогерманская внешнеполитическая стратегия Болгарии казалась вполне закономерной. Подкреплялась данная политика экономическими соображениями, поскольку основная доля экспорта болгарского производства (около 80%) приходилась на долю Германии. Это говорило об исключительном месте немецкого капитала в болгарской внешней торговле [3]. Поэтому предвоенные попытки западных стран, в том числе и США, вовлечь Болгарию в «Балканский нейтральный блок», остановив тем самым германское экономическое и политическое проникновение в Юго-Восточную Европу, потерпели фактическое поражение. Самнер Уэллес писал в связи с этим, что реализация Соединёнными Штатами политики, направленной на снижение экономической зависимости балканских стран от Германии, не имела своего успеха [4]. Вместе с тем западные страны и США, пытаясь в предвоенные годы предотвратить окончательный переход Болгарии на сторону Германии, выражали готовность частично поддержать идею пересмотра государственных границ на Балканах. В этом плане достаточно показателен тот относительный успех, которого Болгария добилась в связи с переходом к ней Южной Добруджи. Это событие было встречено великими державами благосклонно.

Дипломатические усилия США и других заинтересованных стран не допустить вовлечения Болгарии в подписанный 27 сентября 1940 г. Тройственный пакт в конечном счёте не увенчались успехом. Специальная миссия личного эмиссара Ф. Рузвельта полковника Уильяма Донована в январе 1941 г., имевшая цель повлиять на болгарское высшее руководство и остаться в стороне от прямого военно-политического союза с Германией, также оказалась безрезультатной. Секретные обещания Донована в случае дружес-

ственного нейтралитета Болгарии по отношению к Англии и Франции в будущем помочь получить выход к Эгейскому морю ожидаемого эффекта не принесли [5]. Однако некоторый, хотя и весьма ограниченный результат от визита У. Донована в Болгарию всё же имел место. Как пишет болгарский исследователь В. Тошкова, «единственным результатом миссии американского представителя явилось то, что укрепились уже существовавшая тенденция к ограничению прямого вовлечения Болгарии в войну» [6].

В Вашингтоне понимали всю важность поддержки стран, готовых встать на путь сопротивления агрессорам. Президент Ф. Рузвельт с конца 1930-х гг. неоднократно подчёркивал решимость «всесторонне помогать правительствам стран, защищающихся от нападения “оси”» [7]. Безрезультатность прямого или косвенного давления Вашингтона на Софию объяснялась отсутствием действенного комплекса политико-дипломатических рычагов на фоне сохраняющей свою силу изоляционизма. Не в последнюю очередь сказывалось и отсутствие прямых американских интересов в Болгарии (в отличие от Англии, Германии и СССР). В связи с этим некоторые американские авторы склонны считать, что предвоенная судьба всей Восточной Европы больше зависела от географического расположения той или иной страны по отношению к России или Германии, чем от того, что мог бы сделать Запад [8].

1 марта 1941 г. Болгария подписала Тройственный пакт, а на следующий день 680-тысячная немецкая армия вступила на территорию страны. Декларированный на протяжении длительного времени болгарский нейтралитет исчерпал себя, открыв возможность для вовлечения Болгарии во Вторую мировую войну на стороне стран оси. США трактовали подобное развитие событий как неспособность Болгарии отстоять свободу действий в определении самостоятельной линии поведения во внешней политике и как слабость самого государства: «Те, кто не хотел сопротивляться (Венгрия, Болгария, Румыния), стали сателлитами, которым было позволено сохранить свои правительства, пока они сотрудничали с немцами в военном плане» [9].

Следуя в фарватере германской политики, Болгария 12 декабря 1941 г. объявила войну Великобритании и США, надеясь, что её участие будет символическим [10]. По сути, так оно и было до лета 1943 г., когда Болгария впервые испытала последствия союзнических военно-воздушных операций. В целом, по словам историка М. Мюллера, «Болгария была островом мира в море войны». Внешнеполитические же успехи Болгарии, связанные с захватом тех территорий, которых она добивалась в предвоенные годы, в стране оценивали неоднозначно: «Даже те, кто был на-

строен против оси и не был впечатлён территориальными приобретениями, не могли отрицать того, что внешняя политика царя имела значительные успехи» [11]. Понимая, что участие Болгарии в войне на стороне Германии выглядело несколько двусмысленным, США не объявляли войны Софии вплоть до 5 июня 1942 г. Рузвельт в особом послании госсекретарю так объяснял свою позицию: «Они (т. е. Болгария, Венгрия, Румыния и Финляндия. — Р. К.) были спутниками оси. Но они не были нашими врагами в том смысле, как Германия и Италия» [12].

Несмотря на разрыв отношений между Болгарией и США, последние не оставляли надежду на возможность вывода главного балканского союзника нацистской Германии из войны. Особенно отчётливо подобная стратегия США проявилась после значительных военных изменений на восточном фронте, коренным переломом в войне, связанным со Сталинградской битвой в январе — феврале 1943 г. и выходом из войны летом 1943 г. главного союзника рейха — Италии. Именно с этого времени европейские сателлиты Германии начинают искать приемлемые для них возможности выхода из войны. Для Болгарии это было более чем значимо. Изменение международной обстановки совпало с внезапной кончиной царя Бориса III в конце августа 1943 г. В условиях неблагоприятного для держав оси хода борьбы на фронтах, подобный поворот событий внутри страны вызвал государственно-политический кризис [13]. Уход с политической сцены монарха разрушил все надежды прозападной либерально-демократической оппозиции на возможность раннего выхода Болгарии из войны. Мюллер констатировал наступление «дипломатической неуверенности» у правящей элиты. В самой Америке не все разделяли мнения о том, что авторитет Бориса III внутри страны позволил бы вывести Болгарию из войны с меньшими потерями для неё, полагая, что именно монархия, связав себя с нацизмом, была «ответственна за национальную катастрофу» [14].

В США с начала войны велась работа по планированию будущего мироустройства. Ключевой посыл в выстраивании будущей системы послевоенных международных отношений задал сам глава Белого дома: «Мировой порядок, к которому мы стремимся, — это порядок, основанный на сотрудничестве свободных государств, работающих сообща в дружественном и цивилизованном мире» [15]. Одним из аспектов планирования будущих международных отношений стал реальный учёт возможностей США повлиять на развитие тех или иных региональных процессов в Европе, в том числе и на Балканах, с тем, чтобы добиться максимального обеспечения своих интересов. В США не могли не учитывать тех

геополитических изменений, которые могли произойти на Балканах по окончании войны. Ещё в 1941–1942 гг. в государственном департаменте всесторонне рассматривалась позиция советского правительства, направленная на содействие формированию «дружественных правительств» в граничащих с СССР странах и, как следствие, обретение прочных гарантий национальной безопасности Советского Союза. В это время американская сторона прогнозирует, что СССР будет стремиться занять доминирующие позиции в Восточной Европе [16]. Если учесть, что в предвоенные годы Болгария находилась на периферии политических и экономических интересов США, можно заключить, что оценка реальных возможностей американского руководства в отношении этой страны реально отражала будущее видение изменений в балканском регионе. Дискуссии, которые проходили в то время в правительственных комитетах планирования внешней политики США, показывают, что именно балканские страны станут объектом исключительного интереса СССР. Однако решение будущих политических и территориальных вопросов, связанных с Болгарией, как и другими странами Восточной Европы, США оставляли на более поздний срок, отдавая приоритет борьбе с фашизмом. Один из ведущих американских политических аналитиков периода войны С. Уэллес достаточно точно обрисовал внутренний пророссийский климат внутри Болгарии, несмотря на внешнюю политику её правящего режима: «В традициях и чувствах Россия была, и сегодня расценивается как проверенный друг болгар. Даже правление династии Кобургов, успехи держав оси, вынужденное присоединение Болгарии к сателлитам Германии не привело к фундаментальному изменению в закоренелом традиционном пророссийском чувстве» [17]. В самой же советской политике Уэллес видел черты былого панславизма императорской России, предполагая, что в конце войны Советский Союз будет стремиться к тому, чтобы политика балканских стран отвечала его интересам.

Союзнические отношения в рамках антигитлеровской коалиции вынуждали США искать компромиссные пути по проблемам «малых стран», к которым, несомненно, относилась и Болгария. Рузвельт неоднократно подчёркивал, что он противник каких-либо разграничений в виде сфер влияния великих держав в тех или иных странах. Несостоятельность подобных схем и подходов доказала история международных отношений в 1920–1930-е гг. Вместе с тем непоследовательность официального Вашингтона в вопросе о разграничении сфер влияния и интересов в послевоенной Европе между участниками антигитлеровской коалиции в итоге привела

к тому, что уже на рубеже 1943–1944 г. США не исключали прямого вовлечения Восточной Европы в орбиту национальных интересов СССР.

Тегеранская конференция глав трёх держав ноября – декабря 1943 г. подтвердила окончательный отказ США поддержать английские планы по открытию второго фронта на Балканах, хотя первоначально замысел возможной союзнической операции на юго-востоке Европы имел место в стратегических планах Вашингтона. Известно, что британский премьер-министр У. Черчилль настаивал на проведении полномасштабной военной операции на балканском направлении и до последнего сохранял уверенность в её целесообразности. Позиция самого Рузвельта и военно-политического командования США по вопросу открытия второго фронта на Балканах претерпела определённую эволюцию. Эти важные моменты достаточно обстоятельно изучены в отечественной историографии. Вполне возможно, что, противопоставляя действия Англии и США политике Советского Союза, американский президент до тегеранской встречи готов был взвесить возможности наступления на Германию через Болгарию, Румынию и Турцию [18]. В ходе I Квебекской конференции (14–24 августа 1943 г.) обсуждались планы наступления на Балканах. Представленный в начале ноября операционный план предусматривал стремительное занятие англо-американскими войсками основных центров в Юго-Восточной Европе – Будапешта, Бухареста и Софии [19]. Однако повлиять на Болгарию с целью вывода её из войны, открыв второй фронт на Балканах, не представлялось возможным ввиду того, что такая стратегия была признана бесперспективной и с военной и с политической точек зрения. В конце 1943 – начале 1944 г. военное планирование в Вашингтоне пришло к заключению, что «балканская операция» представляется малообещающей, ибо, не укрепляя американской позиции в отношениях с СССР, она отвлекала бы союзные англо-американские войска с театра военных действий в Западной Европе. Исходя из реальных возможностей США к началу 1944 г., Управление Стратегических Служб представило план вывода Болгарии из войны политическими средствами и бомбардировками с воздуха [20]. Приемлемой для США и Великобритании оказалась разработанная ещё в октябре 1943 г. Объединённым комитетом начальников штабов тактика авиационных налётов на стратегические цели и объекты, расположенные на болгарской территории [21]. Первые такие налёты были совершены по личному приказу генерала Д. Эйзенхауэра 14 и 24 ноября 1943 г. Конечную цель воздушных налётов на Болгарию союзники признали вполне эффективной, так как они имели «разрушитель-

ный психологический эффект на болгарское население и заставляли болгарское правительство задуматься о мирных переговорах» [22]. Несмотря на то что Болгария и СССР не были между собой в состоянии войны, Молотов в разговоре с Гарриманом в конце декабря 1943 г. отметил важность продолжения бомбардировок Болгарии, что делает её «более восприимчивой» к переговорам [23]. Союзники допускали возможность оказания помощи партизанским отрядам на территории страны. Стоит отметить, что движение Сопротивления в Болгарии выражалось в деятельности антиправительственных военизированных партизанских отрядов, находившихся всецело в подчинении коммунистического подполья [24]. Оценивая деятельность болгарского Сопротивления, М. Мюллер признаёт, что оно было «плохо организовано, плохо вооружено и плохо велось» и, несмотря на международный эффект победоносной Сталинградской битвы, не превратилось в полномасштабное партизанское движение. К 1944 г. англичане, с согласия Вашингтона, не видя дальнейших перспектив в поддержке болгарских партизан, через особых уполномоченных объявили о снижении программы военной помощи. Возможно, это было вызвано опасениями усилить и без того прочные позиции левых сил внутри страны.

Союзнические операции против Болгарии имели определённый эффект в плане движения страны к постепенному выходу из войны. Осознавая, насколько тяжело сказываются в Болгарии совместные действия союзников, один из регентов Б. Филов обратился к Турции с предложением о посредничестве в начале переговорного процесса по выработке мирных договорённостей между Болгарией, с одной стороны, и США и Великобританией – с другой. Робкие мирные инициативы Болгарии были встречены союзниками скорее как проявление слабости её правящего режима, нежели реальной заинтересованности в скорейшем выходе из войны. Действия Болгарии являлись тактическим ходом со стороны тех, кто рассчитывал началом переговоров удержать страну в союзе с Германией. Правящие круги не оставляли надежды на победу Германии и её союзников и считали, что «будущее Болгарии связано с Германией» [25]. Выразителем этих настроений был фактический глава регентского совета, бывший в 1940–1943 гг. премьер-министром, Богдан Филов. Единственным, кто понимал весь трагизм положения страны, был глава МИД Сава Киров. Месяц спустя после своего назначения он был отправлен в отставку за «пораженчество» во взглядах и действиях. Именно в это время, как пишет Мюллер, София потеряла уверенность в способности Германии удерживать Балканы любой ценой. На фоне военно-политических труд-

ностей, вставших перед страной в 1943 г., «Болгария не желала сдаться безоговорочно, уйти из Македонии и Фракии, противодействовать немцам или даже признать, что война проиграна» [26].

Контакты властей Болгарии с союзниками имели место через послов Болгарии в Швейцарии М. Милева и в Турции – Н. Балабанова, которые искали приемлемые варианты выхода страны из фактически проигранной войны. В конце декабря 1943 г. представитель УСС в Стамбуле сообщил послу Болгарии в Турции Николе Балабанову, что США надеются получить от Софии предложения мирных условий. Посол, сделав запрос правительству, фактически не получил никаких конкретных инструкций. Отсутствие базы для переговоров и их затягивание со стороны Болгарии означало неприятие кардинальных перемен во внешнем курсе страны. В начале февраля 1944 г. президент Рузвельт получил данные разведывательных служб о намерении правительства Добри Божилова действительно начать переговорный процесс и обсудить условия, «на которых болгарская армия могла бы присоединиться к союзникам» [27]. Президент в послании Черчиллю высказал готовность к началу переговоров с полномочной болгарской миссией в Стамбуле для определения условий и формата процедур присоединения Болгарии к союзникам.

Английский лидер весьма двусмысленно отнёсся к болгарским мирным инициативам. 10 февраля он сообщал в Вашингтон, что «бомбардировки объектов Болгарии при соответствующей погоде не должны прекращаться из-за уверток к мирным переговорам». Действия союзнических сил премьер-министр расценивал как настоятельную военно-политическую необходимость: «Если лекарство пошло им на пользу, пусть принимают дальше» [28].

Дальнейшие переговоры союзников и болгарских представителей продолжились в Стамбуле в марте 1944 г. Миссия Георгия Киселова, проходившая официально в рамках торговых переговоров с турецкой стороной, фактически была продолжением безуспешных мирных инициатив посла Балабанова. Основной целью мартовских переговоров со стороны болгар было стремление убедить союзников, что продолжение бомбардировок не приведёт к выходу страны из затяжной войны, а лишь усугубит положение в связи с возможной оккупацией страны немецкими войсками. Особо отмечалось, что военные акции союзников впоследствии вовлекут Болгарию в советскую сферу. Киселов выразил предварительные пожелания правительства своей страны, отметив, что Болгария только тогда начнёт непосредственные переговоры, когда объединённые силы западных союзников вторгнутся на Балка-

ны. Однако его расчёты на открытие второго фронта на Балканах к весне 1944 г. оказались полностью несостоятельными. Рузвельт и Черчилль пришли к мнению, что «если болгарское правительство имеет серьёзные намерения, то было бы ошибкой отвергать его предложения на том основании, что оно не предлагает сразу же безоговорочную капитуляцию» [29]. Союзники пришли к единому мнению, что «нежелательно, чтобы переговоры с болгарской миссией начинались в Константинополе». Бывшая столица Турции не отвечала пожеланиям союзников в плане ведения переговоров с Болгарией ввиду присутствия здесь широкой сети агентур разведок враждебных стран. В качестве приемлемого места предлагались Кипр или Каир: «преимущества Кипра в том, что он ближе к Болгарии и там может быть обеспечена полная секретность».

Стоит отметить особенность политики США в отношении Болгарии в указанный период: приступая к началу предварительных мирных переговоров, американская сторона руководствовалась признанием необходимости участия в них Советского Союза. В частности, ещё на проходивших в декабре 1943 г. переговорах в Москве с участием генерала У. Доновена посол Гарриман докладывал в госдепартамент о позиции Кремля по вопросу ведения переговоров с болгарскими: «Советы хотят, чтобы мы проявили инициативу в связи с Болгарией, что касается неофициальных переговоров, то можем рассчитывать на их участие и помощь, если подобное предложение будет им сделано» [30]. На сотрудничестве США и СССР в Болгарии настаивала и американская разведка, планируя свою деятельность на балканском направлении. Понимая непосредственный интерес советской стороны к Болгарии, УСС, рассмотрев в сентябре 1943 г. предложения Донована о развёртывании подрывной деятельности на Балканах, рекомендовало «избегать действий, которые будут её антагонизировать» [31].

В то же самое время, осознавая неминуемый военно-политический крах Германии и её союзников, лидеры трёх стран антигитлеровской коалиции искали приемлемый подход для применения принципа «безоговорочной капитуляции». Первоначально Рузвельт выступал за согласование условий «безоговорочной капитуляции» между союзниками в отношении каждой отдельно взятой страны. Применение принципа безоговорочной капитуляции в его однозначном понимании ко всем странам, которые участвовали в войне на стороне Германии, могло затруднить их выход из союза, что привело бы к затягиванию сопротивления и военных действий. Понимание этого обстоятельства лежало в основе подхода СССР, который поддерживали и Великобритания и

с чем в итоге должны были согласиться и США. Добиваясь скорейшего вывода Болгарии из войны, как и других германских сателлитов, союзники решили смягчить условия их возможной капитуляции, не прибегая к её безоговорочной составляющей. С этой целью госсекретарь К. Хэлл направил послу США в Лондоне Д. Уинанту текст предварительного меморандума с условиями капитуляции в отношении союзников Германии. В нём говорилось о том, что дальнейшее сопротивление бессмысленно, а выход из союза с рейхом лишь уменьшит их прямые военные потери. Существенными были положения о сохранении независимости этих стран, целостности их национальных территорий, а также о праве свободного выбора будущего своих стран, но только в случае принятия этих разумных требований. Недвусмысленно указывалось на то, что «чем дольше эти нации продолжат своё участие в войне на стороне Германии, тем более тяжёлыми будут последствия для них и более строгими будут условия и сроки капитуляции» [32].

Окончательный текст Декларации о принципах капитуляции для Болгарии, Венгрии и Румынии был опубликован 12 мая 1944 г. Как признавал впоследствии специальный представитель госдепартамента на Балканах и в Болгарии Марк Эртридж, эти мирные инициативы союзников не имели явного успеха по отношению к вышеназванным странам, но явились признаками сотрудничества со стороны большой тройки по балканским проблемам [33]. Уже в начале апреля 1944 г. Рузвельт, сравнивая положение с капитуляцией Италии и теми уступками, на которые пошли союзники по отношению к ней, предложил действовать схоже и в отношении Болгарии [34]. Великобритания, как и СССР, согласилась с доводами президента и рекомендовала всё же настоять на соблюдении основного содержания принципа о безоговорочной капитуляции. Уинант в апреле докладывал в Вашингтон, что в отношении Болгарии союзники должны смягчить формулировку итогового заявления: «Мы также думаем, что слова “правительство Болгарии продало страну Германии” заменить на “Болгария находится под нацистским влиянием”» [35].

Для самой Болгарии положение о безоговорочной капитуляции до приближения советских войск к довоенным границам СССР фактически не было решающим. Правящая элита была озабочена сохранением существующего общественно-политического строя, а также решением в свою пользу территориального вопроса. Последнее особо беспокоило Софию, так как её прямые претензии на югославские и греческие территории были неприемлемы для союзников. И это было тем главным внешним препятствием, с которым Болгария долго не могла смириться, тем

более что внутри страны сторонников принятия подобных предложений западных союзников было крайне немного. В конечном итоге Болгария не могла рассчитывать на расположение Запада в удовлетворении своих пограничных претензий к другим государствам – Югославии и Греции [36]. Стоит отметить, что среди членов антигитлеровской коалиции не наблюдалось единства по поводу территориальных вопросов, связанных Болгарией. В этом плане прослеживается некоторая эволюция взглядов советского правительства. На проходивших в декабре 1941 – мае 1942 г. советско-английских переговорах Кремль выступал за проведение в Восточной Европе после войны некоторых территориальных изменений [37]. В частности, эти изменения должны были коснуться Болгарии, у которой предполагалось отобрать захваченные ею югославские и греческие земли и пересмотреть линию границы Болгарии в пользу Турции. К 1944 г. позиция советского руководства по проблеме территориального статуса Болгарии претерпела некоторые изменения. На переговорах с Черчиллем весной этого же года Москва предложила, чтобы «болгарам разрешили оставить некоторые части или всю территорию во Фракии и Македонии» [38]. Лишь настойчивость британского лидера заставила советских дипломатов снять свои предложения.

Позиция американского президента по проблемам территорий состояла в том, что «все европейские проблемы должны решаться в... соответствии с положениями программных документов, подписанных в годы войны участниками антигитлеровской коалиции» [39]. Смысл заключался в том, что вопросы о принадлежности спорных территорий должны решаться в рамках Организации Объединённых Наций. На проходившей в Вашингтоне 12–13 мая 1943 г. встрече Рузвельта с Иденом было достигнуто понимание того, что будущее определение границ Болгарии «не должно вызвать серьёзных проблем» [40]. Болгарское общественное мнение в вопросе принадлежности захваченных в годы войны земель было настроено однозначно: «болгары в это время, вероятно, повернулись бы против своих лидеров, если бы те отказались от святой идеи объединения (имеется в виду территория, которая считалась исконно болгарской. – Р. К.)» [41]. В правительственных кругах Болгарии царил пессимизм и преобладал настрой на сохранение за страной захваченных территорий.

К весне 1944 г. для западных союзников и в первую очередь для США стало очевидным, что реального прогресса в болгарском вопросе не произошло. Несмотря на все союзнические усилия, в том числе и смягчение условий возможной капитуляции, Болгария не изменила своих

отношений с Германией. Мюллер, анализируя причины отказа Болгарии, заручившись поддержкой западных союзников выйти из войны, обоснованно пришёл к выводу о том, что правительство этой страны было не в состоянии решить ни одну из главных проблем, поскольку правящая элита была «лишена политического воображения и следовала безапелляционному германофильству». Правительство Добри Божилова (1943–1944), установив ограниченные контакты с союзниками, фактически не чувствовало необходимости в дальнейших переговорах – «месяцы прошли без значительного прогресса» [42].

На фоне отсутствия продвижения в переговорах между Болгарией, США и Великобританией ухудшились дипломатические отношения страны с СССР, что в очередной раз обострило внутриполитический кризис. В апреле – мае 1944 г. стало очевидно, что дальнейшее пребывание Болгарии в рамках Тройственного пакта 1940 г. лишь сузит и без того узкую внешнеполитическую основу для выхода страны из войны. Верх брали силы, которые были готовы искать спасение в переориентации её внешней политики [43].

Новое правительство Ивана Багрянова (июнь – сентябрь 1944 г.), учитывая наступление радикальных изменений в международной обстановке, поставило перед собой цель осуществить внешнеполитический поворот: при содействии западных союзников выйти из войны, сохранив при этом отношения с Германией. Не менее важной целью было не допустить возможное вовлечение Советского Союза в процесс выхода Болгарии из войны. План И. Багрянова по спасению Болгарии не был нов, но, как признаёт Мюллер, он был первым премьер-министром, у которого имелись все возможности осуществить его. Внешнеполитическая близорукость Софии в тот период заключалась в том, что время на длительные переговоры с Западом у Болгарии к тому моменту уже было упущено. Приближение Красной Армии к балканским рубежам прогнозировалось Генеральным штабом страны не ранее как к концу 1944 г.

Очередные переговоры о капитуляции Болгарии возобновились 20 июня в Стамбуле. Болгарский представитель И. Станчев выдвинул перед представителем США Ф. Блэком, являвшимся в 1920-е гг. президентом американского колледжа в Софии, предложения о том, чтобы Болгарии позволили сохранить за собой Южную Добруджу и значительную часть Македонии. Среди других болгарских требований были обязательства предотвратить союзническую оккупацию.

США не могли согласиться на сохранение за Болгарией территорий, захваченных ею в результате германской агрессии против Югославии и Греции. Было оговорено, что вопрос о принад-

лежности той или иной территории будет решён «без предубеждения». Все остальные положения о капитуляции союзники оставили без существенных изменений. Фактический срыв переговоров означал, что, как и в начале 1944 г., руководство Болгарии было не готово принять западные требования о капитуляции, оценивая их как «национальное самоубийство». Затягивание переговоров Багрянов использовал в надежде, что «лучшие условия могут быть получены позже».

20 июля Н. Балабанов доставил из Софии в Стамбул меморандум болгарского правительства, в котором излагалось видение мирных решений по выходу Болгарии из войны. В основном это было повторение прежних мирных условий, разработанных ещё правительством Д. Божилова. Конечная цель, сформулированная в этом документе, сводилась к тому, чтобы «вывести Болгарию из войны, как только условия сделают эту цель возможной». Послание кабинета министров Болгарии к союзникам завершалось тем, что правительство делает «всё возможное, чтобы вывести Болгарию из войны».

Одновременно Багрянов, обращаясь непосредственно к США, просил пояснить вопрос «относительно положения Болгарии в будущих политических решениях по Балканам» [44]. Подобное противоречивое поведение заставило союзников усомниться в истинности намерений Софии двигаться в направлении поддержки западных сил на Балканах и желанием сохранить свой статус-кво любой ценой. 2 августа 1944 г. Черчилль, выступая в парламенте, сделал жёсткое заявление в адрес Болгарии. Подчёркивалось отсутствие принципиальных различий между нынешним правительством Багрянова и предыдущими прусскими правительствами. Говоря о предстоящей мирной конференции после завершения войны, Черчилль заявил, что Болгарии на ней придётся очень непросто в свете открывшихся военных преступлений болгарской армии на греческой и югославской территории.

Последний этап переговоров между Болгарией и западными союзниками пришёлся на август 1944 г., когда состоялась секретная миссия в Анкару и Каир одного из лидеров болгарской либерально-демократической оппозиции Стойчо Мошанова. Болгария стремилась прояснить перспективы заключения сепаратного мира с США и Великобританией. Время для выхода Болгарии из войны на основе западных условий было упущено. Как и все предыдущие болгарские миссии, миссия Мошанова оказалась обречённой на провал. Милев, болгарский консул в Женеве, докладывая министру иностранных дел Првану Драганову, что союзники не принимают в расчёт стремления Болгарии оставить за собой Фракию и добиться выхода к Эгейскому морю.

Одной из последних попыток повлиять на условия возможной капитуляции Болгарии стала инициатива Багрянова заключить секретное соглашение с Турцией. Та могла опосредованно повлиять на удачный исход войны для Болгарии, имея тесные отношения с Великобританией и США. Подобный план оказался нереалистичным в силу сложившейся международной обстановки, в том числе и стремительного продвижения передовых частей Красной Армии в направлении Балкан и нежелания Турции втягивать себя в дипломатический конфликт с СССР. Не учитывая реального положения дел в антигитлеровской коалиции, Болгария пыталась использовать союзнические противоречия, указав на переговорах в Каире, что «Советы, вероятно, предложат оптимальные сроки сдачи, но Болгария всё же желала принести меньше жертв и гарантировать свой будущий статус как свободное демократическое государство» [45]. Не внесло кардинальных сдвигов во взаимоотношения с союзниками провозглашение 17 августа полного нейтралитета Болгарии. Эта акция болгарских властей имела целью, не разрывая полностью отношений с Германией, заставить союзников принять её новый статус с последующим смягчением условий капитуляции.

К тому времени США и Великобритания, стремясь не усложнять отношений с Москвой, которая ясно продемонстрировала включение Болгарии в сферу своих интересов, фактически затягивали определение конечных сроков подписания перемирия. Как пишет Е. А. Валева, судьба Болгарии была предрешена союзниками по антигитлеровской коалиции с учётом их собственных интересов и планов [46]. Для Великобритании и США Болгария уже находилась в советской зоне. Американская сторона, действуя с одобрения Лондона, к концу августа согласовала основные положения о капитуляции с болгарской стороной. Последняя двигалась в направлении пожеланий союзников и последовательно выполняла согласованные условия для заключения перемирия. К ним относились прекращение военных действий против союзников, соблюдавшееся Болгарией достаточно давно, разрыв дипломатических отношений с Берлином, разоружение и высылка немецких войск с территории страны, уход болгарской администрации с захваченных территорий, аннулирование антисемитского законодательства и другие важные положения.

События последних чисел августа внесли заметные коррективы в планы США и Великобритании подписать в начале сентября так долго ожидавшееся перемирие с Болгарией и предотвратить её прямое вовлечение в советскую сферу влияния. СССР, ранее заявлявший о своём стремлении гарантировать болгарский нейтралитет,

30 августа 1944 г. отозвал своё первоначальное решение, мотивируя своё решение невыполнением Болгарией условий нейтралитета. Подобный поворот в развитии событий лишь углубил правительственный кризис в Болгарии. На смену Багрянову 2 сентября пришёл кабинет Константина Муравиева, который, сохранив прежние договорённости с западными союзниками, фактически остался в полной внешней изоляции. Продолжавшиеся переговоры Стойчо Мошанова в Каире были прерваны под предлогом, что Мошанов не являлся лицом, уполномоченным «правительством, приемлемым для СССР» [47]. К 3 сентября советские войска достигли болгаро-румынской границы на границе с Добруджей вдоль Дуная. Лишь 5 сентября правительство решило окончательно разорвать отношения с Берлином и объявить войну. На основании имеющихся данных по Болгарии разведывательные службы США к 7 сентября представили своё видение причин провала заключения перемирия с союзниками: «Правительство Муравиева долго медлило, что доказало фатальность этого для Болгарии» [48]. Однако Советский Союз опередил действия Софии, объявив войну Болгарии. США и Великобритания отреагировали на демарш Советского Союза достаточно сдержанно, подвергнув сомнению лишь правомерность таких действий – СССР объявил войну Болгарии «без предварительной консультации в то время, когда Болгария, казалось, стремилась заключить мир с союзниками» [49]. Г. Колко замечает, что «ни британцы, ни американцы не расценивали серьёзно объявление СССР войны против Болгарии после месяцев обсуждений с этой несчастной страной» [50]. СССР формально не нарушил договорённостей с западными союзниками о невмешательстве во внутренние дела Болгарии, сосредоточив войска на границе, занявших выжидательную позицию. Таким образом, Москва продемонстрировала своим союзникам по антигитлеровской коалиции, что в Восточной Европе преобладающим окажется действие советского фактора. Вместе с тем, заключает Мюллер, Запад надеялся, что даже после того, как Россия объявила войну, он будет иметь равный голос на мирных переговорах с Болгарией. Объявив войну Болгарии, Советский Союз сорвал планы западных союзников подписать перемирие с Болгарией, намечавшееся на 8 сентября. Начало сентября ознаменовалось для Болгарии чередой антиправительственных выступлений и восстаний, закончившихся установлением 9 сентября власти коалиционного правительства в рамках Отечественного фронта.

Новая власть помимо стабилизации внутриполитического положения первоочередную задачу видела в скорейшем урегулировании внешнеполитического статуса Болгарии. Возобновился

недавно прерванный переговорный процесс по заключению перемирия. Теперь его отличительной особенностью стало прямое участие Советского Союза в решении дальнейшей послевоенной судьбы Болгарии, которая стала ведомым субъектом в координации действий союзников по антигитлеровской коалиции. Л. Я. Гибианский очень точно охарактеризовал роль СССР в этом процессе, заметив, что Запад расценивал его действия, как «патронирование внешнеполитической ориентации... в целях обеспечения интересов Москвы...» [51]. Несмотря на усилия Москвы, союзники не пошли на предоставление Болгарии статуса совоюющей страны, что значительно облегчило бы заключение с ней перемирия и в дальнейшем мирного договора. Участие болгарских частей в войне против Германии, имевшее прежде всего политическое значение, способствовало определённой стабилизации международного положения Болгарии [52]. 28 октября 1944 г. союзники по антигитлеровской коалиции подписали с Болгарией Соглашение о перемирии [53]. Соглашение предусматривало аннулирование всех законодательных и административных положений по аннексии или включению в состав Болгарии греческих и югославских территорий, возвращение захваченной собственности, выплату репараций, демобилизацию и перевод болгарских вооружённых сил под наблюдение Союзной контрольной комиссии. Подписание Соглашения о перемирии для Болгарии было воспринято в США достаточно неоднозначно. Было очевидно, что настойчивость СССР в отстаивании интересов Болгарии сделало невозможным принятие каких-либо жёстких требований к бывшему союзнику рейха. Американский автор Х. Николсон с учётом подписанного Соглашения о перемирии и мирного договора 1947 г. с Болгарией позднее резюмировал: «Болгария, которая так обязана была России, но которая трижды её предавала, была освобождена от всех несправедливостей» [54].

В 1944 г. восприятие Болгарии Соединёнными Штатами во многом исходило из предвоенных взаимоотношений, которые были достаточно ограниченными в плане политического или экономического сотрудничества. Об этом пишет Г. Колко: «Фактически у Соединённых Штатов не было никаких существенных интересов в стране». В определении политики в отношении Болгарии, Вашингтон учитывал «нехватку каких-либо экономических и политических интересов» [55]. Восприятие экономического потенциала этой балканской страны в США сводилось к констатации: «Уровень жизни ничтожно низкий. Болгария почти полностью сельскохозяйственная страна» [56]. Политическое будущее Болгарии в 1944 г. в Вашингтоне виделось в том ключе, что

изменение геополитической составляющей в Европе, усиление позиций Советского Союза в Центральной и Юго-Восточной делало перспективу установления режима «дружественного правительства» в Болгарии вполне реальной [57]. Э. Стеттиниус, разделяя беспокойство некоторых дипломатов, в том числе и посла США в СССР А. Гарримана, писал, что после того как советская сторона установила определённые условия перемирия, она будет стремиться «сохранить минимум западного влияния» в Болгарии [58]. В госдепартаменте учитывали подобное развитие событий, сознавая, что «послевоенное правительство в Болгарии... будет авторитарным по своему характеру», а профессиональные дипломаты рекомендовали Белому дому не вмешиваться во внутривластные дела [59]. Соединённые Штаты в определении своей политики в отношении Болгарии как до выхода страны из войны, так и после не могли не учитывать её стратегического значения: «Болгария являлась уникальной частью начальных планов Америки относительно послевоенного будущего Юго-Восточной Европы» [60].

Оценивая динамику болгарской политики США в рассматриваемый период, целесообразно выделить три этапа. Первый (1939–1941 гг.) характеризуется постепенным отходом Соединённых Штатов от политики изоляционизма и попытками принять участие в развитии европейских событий, и в том числе на Балканах. Кульминационным моментом этого этапа стало начало 1941 г., когда совместно с Лондоном американская дипломатия попыталась добиться предотвращения вступления Болгарии в Тройственный пакт. Особую роль здесь сыграла миссия будущего главы УСС У. Донована.

Второй этап (вторая половина 1941 – первая половина 1943 г.) характеризуется совместными военно-политическими усилиями США, СССР и Великобритании добиться выхода Болгарии из войны на стороне Германии. Американские ВВС приняли участие в серии бомбардировок болгарских объектов с целью оказания давления на болгарское правительство. Хотя решающее значение имели успехи Красной Армии, действия американской стороны также способствовали решению Софии начать переговоры об условиях перемирия. При этом американское внешнеполитическое планирование в своих оценках будущего Балкан видело Болгарию в сфере интересов СССР.

На третьем этапе (осень 1943–1944 гг.) Вашингтон принял активное участие в переговорном процессе Софии с союзниками по антигитлеровской коалиции, добиваясь обеспечения своих послевоенных интересов в этой части Европы. Несмотря на усилия западных стран к концу

1944 г., благодаря приходу к власти в Болгарии просоветского Отечественного фронта Советский Союз занял лидирующее положение в этой балканской стране. Это потребовало от Соединённых Штатов выработки новых подходов к формированию своей политики в регионе с учётом тех международных изменений, которые последовали после подписания перемирия с Софией в октябре 1944 г.

Примечания

1. Восточная Европа между Гитлером и Сталиным. 1939–1941 гг. [Текст] / отв. ред. В. К. Волков, А. Я. Гибианский. М., 1999. С. 363.
2. Болгария в XX веке: очерки политической истории [Текст] / отв. ред. Е. А. Валева. М., 2003. С. 230.
3. Центральная-Восточная Европа во второй половине XX века [Текст]: в 3 т. Т. 1. Становление «реального социализма» (1945–1965). М., 2000. С. 45–50.
4. Welles, S. The Time for Decision [Text]. L., 1940. P. 253.
5. Восточная Европа между Гитлером и Сталиным... С. 399.
6. Там же. С. 400.
7. Юнгблюд, В. Т. Внешнеполитическая мысль США 1939–1945 годов [Текст] / В. Т. Юнгблюд. Киров, 1998. С. 14–15.
8. American policy toward communist Eastern Europe: the choices ahead [Text] / by J. C. Campbell. Minneapolis, 1965. P. 6.
9. American policy toward communist Eastern Europe: the choices ahead... P. 7.
10. Muller, M. L. Bulgaria during in the Second World War [Text] / M. L. Muller. Stanford, 1975. P. 165; Negotiating with the Russia [Text] / ed. by R. Dennett, J. E. Jonhson. Copyright, 1951. P. 175–176.
11. Muller, M. L. Op. cit. P. 197.
12. Foreign Relation of the United States (FRUS). Application of the principle of unconditional to Bulgaria, Hungary and Rumania. 1944 [Text]. P. 580–613.
13. Болгария в XX веке... С. 282.
14. World communism and U.S. foreign policy. A Comparison of Marxist strategy and tactics after World War I, and World War II [Text] / by E. Browder. N.Y., 1948. P. 16.
15. Юнгблюд, В. Т. Внешнеполитическая мысль США 1939–1945 годов... С. 19.
16. Тошкова, В. Советские геостратегические замыслы на Балканах в 40-е годы XX века (по материалам Национального архива США) [Текст] / В. Тошкова // Человек на Балканах в эпоху кризисов и этнополитических столкновений XX в. СПб., 2002. С. 308.
17. Welles, S. Op. cit. P. 252.
18. Фалин, В. М. Второй фронт. Антигитлеровская коалиция: конфликт интересов [Текст] / В. М. Фалин. М., 2000. С. 409.
19. Там же. С. 431–432.
20. Там же. С. 424.
21. Muller, M. L. Op. cit. P. 156.
22. Ibid. P. 165; FRUS. 1944. P. 581.
23. FRUS. 1944. P. 581.
24. В болгарском движении Сопротивления наличествовали две тенденции – либерально-демократическая и леворадикальная. Под воздействием внутрен-

них и внешних факторов к концу августа – началу сентября 1944 г. в стране возобладала вторая тенденция, выразителем которой была Болгарская Рабочая Партия (БРП) [Болгария в XX веке... С. 297].

25. Muller, M. Op. cit. P. 158.
26. Ibid. P. 170.
27. Секретная переписка Рузвельта и Черчилля в период войны [Текст]. М., 1995. С. 495.
28. Там же. С. 495.
29. Там же. С. 498.
30. FRUS. 1944. P. 581–582.
31. Печатнов, В. О. Сталин, Рузвельт, Трумэн. США и СССР в 1940-х гг.: документальные очерки [Текст] / В. О. Печатнов. М., 2006. С. 290.
32. FRUS. 1944. P. 585–586.
33. Negotiating with the Russians... P. 175.
34. FRUS. 1944. P. 588–589.
35. FRUS. 1944. P. 590.
36. Kolko, G. The politics of War: The world and United States Foreign Policy, 1943–1945 [Text] / G. Kolko. N.Y., 1968. P. 158–159.
37. Гибианский, А. Я. Проблемы Восточной Европы и начало формирования советского блока [Текст] / А. Я. Гибианский // Холодная война. 1945–1963 гг. Историческая ретроспектива. М., 2003. С. 105.
38. The shaping of American diplomacy. Reading and Documents in American Foreign Relations 1750–1955 [Text] / ed. with comment. by W. A. Williams. Chicago, 1956. P. 894–895.
39. Юнгблуд, В. Т. Указ. соч. С. 44.
40. Фейс, Г. Черчилль. Рузвельт. Сталин. Война, которую они вели, и мир, которого они добились [Текст] / Г. Фейс [пер. с англ.]. М., 2003. С. 116.
41. Muller, M. L. Op. cit. P. 171.
42. Ibid. P. 174.
43. Болгария в XX веке... С. 288.
44. Muller, M. L. Op. cit. P. 182.
45. Ibid. P. 188.
46. Болгария в XX веке... С. 292.
47. Там же. С. 288.
48. Toshkova, V. The struggle between the USSR and the USA for Bulgaria: a step towards the Cold War 1944–1947. Eurobalkans [Text] / V. Toshkova // Spring. 1995. № 18. P. 30.
49. Muller, M. L. Op. cit. P. 211.
50. Kolko, G. Op. cit. P. 159.
51. Гибианский, А. Я. Указ. соч. С. 127.
52. Болгария в XX веке... С. 310.
53. Bulgaria accepts armistice terms [Text] // Current History. 1944. Vol. 6. № 29.
54. Nicolson, H. Peacemaking at Paris [Text] / H. Nicolson // Foreign Affairs. 1947. Vol. 25. № 2. P. 199.
55. Kolko, G. Op. cit. P. 174.
56. Welles, S. Op. cit. P. 253.
57. Negotiating with the Russians [Text] / ed. by R. Dennett, J. E. Johnson. Copyright, 1951. P. 174.
58. Stettinius, E. The Diaries of Edward R. Stettinius, Jr., 1943–1946 [Text] / E. Stettinius. N.Y. P. 183.
59. De Santis, H. The Diplomacy of Silence. The American Foreign Service, the Soviet Union, and the Cold War, 1933–1947 [Text] / H. De Santis. Chicago, 1980. P. 123.
60. Boll, M. Op. cit. P. 77.

В. И. Бакулин

УПРАВЛЕНИЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИЕЙ в 1920 г.: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ И КАДРОВЫЙ АСПЕКТЫ

В статье дается цельное общее представление о системе политической власти и непосредственного управления Вятской губернией на завершающем этапе Гражданской войны и накануне нэпа. Показана общеполитическая обстановка, общественные настроения, на фоне которых осуществлялась управленческая деятельность. Конкретно названы руководящие кадры не только первого, но и второго «эшелонов»; ключевые фигуры (Барышников, Брусин, Вейцер, Шиханов) представлены развернутыми биографическими справками.

После упразднения в середине 1919 г. губернского ревкома главными центрами власти и управления в регионе остались губернский комитет правящей большевистской партии (губком РКП(б)) и губернский исполнительный комитет Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (губисполком, или просто ГИК). Первый выступал в роли своеобразного «мозгового центра», интерпретировал и проводил в жизнь решения всероссийских партийных съездов, конференций, указания ЦК РКП(б), держал под контролем расстановку руководящих работников и партийных кадров и – по необходимости – оперативно вмешивался в иные текущие дела и проблемы региона. Избирался губком, делившийся с Центральным пролетарско-красноармейским клубом имени Карла Либкнехта помещением бывшей Крестовой церкви, губернскими конференциями местных коммунистов, был подотчетен этим форумам, а «по вертикали» – Центральному Комитету Российской коммунистической партии (большевиков). Помимо президиума (обычно в составе трех своих членов) губком имел несколько отделов. В период с лета 1918 до ноября 1920 г. в их число входили: информационно-организационный, агитационно-просветительный, рабочий, бюро по работе в деревне и бюро военных организаций [1].

Губисполком, формируемый делегатами губернских съездов Советов, проводивший в жизнь решения таковых, а также всероссийских съездов Советов, ВЦИК и правительства республики (Совнаркома РСФСР или, говоря предельно коротко, СНК), осуществлял конкретное и повседневное управление территорией губернии, ее населением и хозяйством; последнее главным образом по линии подведомственного ему губернского совета народного хозяйства (губсовнархо-

БАКУЛИН Владимир Иванович – доктор исторических наук, профессор по кафедре отечественной истории ВятГГУ
© Бакулин В. И., 2008

за, или губСНХ). Губком и ГИК взаимодействовали тесно, и нередко на персональном уровне. В период с июля 1919 по март 1920 г. оба органа возглавлялись одним человеком – П. И. Шихановым, а с марта 1920 по июнь 1921 г. его сменил в этой же двуединой ипостаси И. Я. Вейцер.

Губисполком состоял из отделов и президиума во главе с председателем. В названиях отделов отражались основные направления деятельности ГИКа. Так, в сформированном 5-м губернским съездом Советов в ноябре 1919 г. были следующие отделы: финансов, земельный, труда и социального обеспечения, народного образования, здравоохранения, коммунального хозяйства. В систему ГИКа входили также: губСНХ, председатель которого обязательно являлся и членом президиума губисполкома, гублеском, губернский продком и некоторые другие инстанции.

Советский аппарат управления (ГИК и смежные с ним учреждения) являл собой мощную, разветвленную структуру. Один лишь губернский совнархоз имел в своем составе 15 отделов с общим числом сотрудников около 600 человек [2]. Кстати, среди заведующих его отделами в середине 1920 г. коммунистами были лишь пять человек: К. А. Кулябин, З. Н. Ошуев, В. И. Сви́дский, П. Г. Фалалеев и Я. В. Шулаев [3]. К числу крупных учреждений относились также губернский продком (около 400 служащих) и губернский военкомат. На 1 июня 1920 г. в нем числились – включая сюда комендатуру, сборно-пересыльный пункт, санитарную часть и отдел снабжения – 293 сотрудника [4]. Не столь масштабно смотрелся возглавляемый (до октября 1920 г.) А. П. Ильиным губернский отдел наркомата Рабоче-Крестьянской инспекции. Вместо положенных по штату 186 единиц в нем на 1 июня того же года насчитывалось лишь 86 работников [5]. И уж совсем скромно – с учетом его значимости для аграрной Вятской губернии – выглядел губернский земельный отдел. Здесь, под началом М. М. Попова, трудились в это же время всего 17 сотрудников [6].

Не последнюю роль в делах управления регионом играли Вятский городской Совет, уездные исполкомы Советов (УИКи), уездные партийные комитеты (уездкомы). Сельская глубинка, кроме того, имела дело с волостными исполкомами, низовыми местными (сельскими, волостными) Советами, которые нередко было трудно отличить от многовекового традиционного общинного крестьянского самоуправления [7]. Но все же тем центром, за которым в вопросах принципиального значения оставалось в регионе последнее слово, был губернский комитет правящей большевистской партии.

Установки и указания самого губкома проводились в жизнь через партийные комитеты более

низкого уровня, рядовых коммунистов, работавших непосредственно в трудовых коллективах учреждений и предприятий, а также через объединения этих членов РКП(б) по месту работы – коммунистические фракции, которые могли носить как постоянный, так и временный (например, фракция депутатов-большевиков губернского съезда Советов) характер. Наиболее влиятельными были фракции губернского исполкома Советов, Вятского горсовета и профсоюзов.

Последние со времен революции играли важную роль в решении производственных и социальных вопросов, в сфере кадровой политики (практика «выдвиженчества» на руководящие должности). В Вятке работали выборные губернские отделы отраслевых профсоюзов (строителей, металлистов и др.), представленные в координирующем их деятельность губернском Совете профсоюзов. Насколько большое значение большевистское руководство региона придавало вопросу своего влияния на эту общественную организацию, можно, в частности, судить по факту существования не только отдельных коммунистических фракций в руководстве отраслевых профсоюзов, но и образованного в феврале 1920 г. центрального бюро всех этих фракций в масштабах губернии.

На середину того же года бюро возглавлял А. И. Удалов, членами его являлись: член губкома и председатель губСНХ М. Н. Коковихин, депутат ВЦИК А. П. Ильин, Кулябин, член губкома РКП(б) Ляпунов, А. И. Рудаков, Сорокин, кандидатами в члены бюро были Багаев и Рябинин. В июне из состава бюро выделилось более узкое руководящее ядро – президиум, в составе – А. И. Удалов (председатель), Ляпунов, Рудаков и кооптированный в президиум в качестве секретаря Багаев. В декабре 1920 г. решением губкома РКП(б) коммунистические фракции в профсоюзных органах были преобразованы в партийные ячейки [8].

Кадровый «голод» преследовал местных большевиков с 1917 г., с тех времен, когда вятская организация РСДРП(б) еще только готовилась взять власть, а также в первый год их правления, то есть с ноября 1917 по конец 1918 г. На этом этапе местные лидеры (И. В. Попов, М. М. Попов, П. П. Капустин, А. С. Трубинский, В. И. Лалетин, П. Г. Фалалеев, С. Я. Шубин, Н. И. Елькин, М. М. Рейтав, С. И. Малыгин и др.) нередко выходили из затруднительных положений лишь с помощью присылаемых из Петрограда, Москвы, Екатеринбургa комиссаров – А. Г. Белобородова, А. Н. Сталь, Лупарева, А. П. Спундэ, А. З. Стругацкого, Я. Урановского... В конце 1918 г. кадровую ситуацию значительно улучшили бежавшие с Урала от А. В. Колчака партийные, советские, хозяйственные работники. Имен-

но они преобладали и в высшем чрезвычайном управленческом органе – Вятском губернском Военно-революционном комитете [9].

Реэмиграция уральцев на восток вслед за отступавшими белыми войсками летом – осенью 1919 г. вновь до предела обострила дефицит политически надежных и при этом более или менее компетентных кадров [10]. К тому же поределели ряды и тех уроженцев Вятской земли, кто достаточно громко заявил о себе в революционные дни и месяцы. Многие погибли в сражениях на территории губернии и за ее пределами, иных (как это случилось, например, с бывшим председателем Вятского городского Совета РСД В. И. Лалетиным) унесла эпидемия, кое-кого перебросили «по партийной линии» на работу в другие регионы страны.

В документальных источниках 1920 – начала 1920 г. порой встречаются имена тех вятчан, кто устанавливал здесь советскую власть в 1917–1918 гг. Помимо входивших в губернскую «верхушку» И. В. Попова, М. М. Попова, А. С. Трубинского, П. П. Капустина, И. Г. Волкова, А. С. Барышникова следует упомянуть в свое время с риском для жизни вооружившего винтовками и патронами 106-го запасного полка первый в Вятке красновардейский отряд оружейного мастера А. Ф. Коновалова [11]. Теперь, в 1920 г., он заведовал оружейными мастерскими при губернском военном комиссариате [12]. Ветеран большевистского движения в этих краях И. И. Деришев участвовал в работе губернского Военно-революционного трибунала, был комендантом лагеря принудительного труда и одно время являлся членом губернского исполкома Советов [13], хотя первую скрипку там явно не играл.

Е. И. Иванов входил в руководство Вятского городского Совета, заведовал одним из ключевых его подразделений – отделом по управлению городом; членом исполкома городского Совета уже не первый год оставался И. Д. Груздев. Илья Иванович Лалетин, брат Василия Ивановича Лалетина, на июль 1920 г. возглавлял партийный комитет Вятского железнодорожного узла [14]. Можно назвать еще два-три имени, но в целом политический актив губернского центра к началу 1920-х гг. в сравнении с периодом конца 1917–1918 гг. радикально обновился.

Что же касается уральцев, то они еще в середине и второй половине 1919 г. в массе своей вернулись в родные края, где также обострилась та же самая кадровая проблема, которая в общем-то, носила общероссийский характер. По всей стране (с теми или иными местными особенностями) оставались в силе такие факторы, как малая доля интеллигенции в составе населения дореволюционной России (не более 1% вме-

сте со служащими и армейскими офицерами), сложные отношения советской власти с этой социальной категорией, мобилизации на фронт, гибель людей от военных действий, голода, эпидемий, набравшая силу эмиграция. В этих условиях между регионами началась борьба за кадры. Вот один пример из множества подобных.

В конце января 1920 г. управление заводами уральского Высокогорного горного округа обратилось в Вятский губком РКП(б) с просьбой вернуть на прежнюю должность машиниста паровоза Алапаевской узкоколейной железной дороги С. В. Антонова, ныне работающего в юридическом отделе Вятской губЧК. По причине нехватки квалифицированных транспортных работников, сообщали уральцы, железные дороги округа не справляются с доставкой топлива на заводы, что чревато остановкой некоторых из них [15]. Подобные просьбы вряд ли находили понимание и сочувствие у адресатов письма, ибо в Вятской губернии ситуация была ничуть не лучше, скорее наоборот.

Так, в Котельничском уезде, по утверждению заведующего отделом народного образования уездного исполкома Советов (УИКа), в начале 1920 г. в подведомственной ему сфере дела находились «в самом плачевном состоянии именно в виду отсутствия опытных, достаточно подготовленных и любящих свое дело работников». Члены партии нужной подготовкой, как правило, не отличались, к тому же были заняты другими делами, а «надежды, возлагавшиеся до сего времени на беспартийных, – по свидетельству заведующего, – никогда не оправдывали себя». Поэтому наличие в отделе народного образования уезда довольно большого числа служащих проблему не решало, а их руководитель убедительно просил губком партии не препятствовать переводу в Котельнич инструктора губОНО Ю. И. Григорьева, который во время его командировок в этот уездный центр зарекомендовал себя грамотным специалистом, хорошим организатором, деятельным, инициативным человеком [16].

В самом губернском центре толковые и надежные работники ценились «на вес золота» и «шли нарасхват». В те же дни был отстранен от должности явно не справлявшийся со своими обязанностями начальник розыскной службы губернского управления милиции Шустиков. Однако спустя недолгое время милицееское начальство вернуло его на прежнее место: заменить Шустикова оказалось просто нечем. Затем кандидатура на роль начальника губрозыска была присмотрена в Слободском уезде; таковым оказался инструктор-организатор отдела по работе в деревне Слободского УИКа Шулаев. В период революции он был комиссаром Красной гвардии

Вятского уезда, затем заведовал отделом управления исполкома того же уезда, был начальником милиции в Яранске и везде себя хорошо зарекомендовал.

Поскольку и в самом Слободском уезде такие кадры «на дороге не валялись», то непосредственный начальник Шулаева категорически протестовал против его перевода в Вятку. Но ситуация и этим не исчерпывалась. Шулаев был взят на заметку губернской ЧК, от имени которой А. С. Запольских 9 февраля 1920 г. также обратился в губком РКП(б) с запросом на предмет перевода этого работника на должность чекиста-следователя. «Следователей в губЧК, — писал он, — не хватает, их всего пять человек», а Шулаев «хорошо знаком со следственным делом и производством» [17].

На волостном уровне картина была еще более безрадостная. Поддержав просьбу исполкома Климовской волости Слободского уезда о переводе туда на должность секретаря ВИКа районного инструктора Союза молодежи И. А. Двоглазова, председатель губисполкома в письме, адресованном губкому партии, отметил, что «в волостях работников совершенно нет» [18]. В этой ситуации острого кадрового дефицита особое значение приобрело качество сотрудников **главных** управленческих центров региона, в первую очередь губернского комитета правящей большевистской партии.

К концу 1919 — началу 1920 г. роль и значение губкома дополнительно выросли не только по ранее указанной причине (ликвидация чрезвычайного военизированного органа — всемогущего губернского ревкома), но и в связи с упразднением параллельного партийного центра, в роли которого выступал Вятский городской комитет РКП(б). Когда-то (в конце 1918 г.) губком отделился от горкома по причине упомянутого выше «наплыва» в Вятку большого количества коммунистов с Урала и, соответственно, значительного увеличения объемов, усложнения организационно-партийной работы.

Нехватка руководящих партийных работников (наряду с прочими кадровыми дефицитами) диктовала необходимость их максимальной концентрации в ключевых партийных структурах, что, очевидно, и стало важнейшей причиной поглощения Вятского городского комитета партии губкомом РКП(б). Его бывшим членам — И. Г. Волкову, А. Н. Сталь, Сунцову, Питимову, А. С. Целищеву, П. И. Шиханову — мандатная комиссия Вятского горсовета в январе 1920 г. предписала сдать их горкомовские удостоверения как «утратившие силу» [19]. Правда, четверо из них (Волков, Сталь, Целищев, Шиханов) и без того, как минимум с середины 1919 г., параллельно входили в состав губернского комитета партии. Но

аппаратом бывшего горкома, его штатными сотрудниками губком теперь мог распоряжаться по своему усмотрению.

Поэтому с января 1920 г. промежуточными звеньями между низовыми партийными организациями Вятки и губернским комитетом РКП(б) оставались лишь два городских райкома партии. Более значимым был комитет 1-го района города Вятки: к нему были приписаны коммунисты таких влиятельных учреждений, как губисполком Советов (ГИК), губернский совнархоз (губСНХ), губЧК и др.

С середины 1919 г., то есть после роспуска губернского ревкома и ослабления уральского влияния в региональном партийном руководстве, несколько вырос удельный вес местных работников. Из пяти членов избранного в июле 1919 г. 5-й губернской партийной конференцией губкома (П. И. Шиханов, А. Н. Сталь, И. Г. Волков, И. В. Попов, А. С. Целищев) лишь двое первых появились на вятской земле позднее 1917 г.: в 1918 г. Сталь была прислана из «центра», а председатель губкома Шиханов явился с Урала. Но к лету 1919 г. оба успели приобрести немалую известность в губернии. Трое остальных имели гораздо более глубокие вятские корни.

По итогам следующей (6-й) конференции, проходившей в ноябре того же 1919 г., среди членов губернского комитета партии не оказалось командированного на работу в Тюмень ветерана большевистского движения в Вятской губернии, председателя первого состава (революционного 1917 г.) губкома большевистской партии И. В. Попова. На форуме, проходившем с участием представителя Центрального Комитета правящей партии Н. Осинского (В. В. Оболенского), его место занял недавно прибывший из Черниговской губернии Д. Е. Брусин. Председателем губкома был вновь избран П. И. Шиханов, прочие члены этого органа (Волков, Сталь, Целищев) сохранили свои мандаты. Среди кандидатов в члены губкома следует отметить крупного хозяйственника, председателя губСНХ М. Н. Коквихина.

Радикальные перемены в губернском партийном руководстве случились четыре месяца спустя, когда по результатам 7-й региональной конференции РКП(б) (март 1920 г.) из состава губкома выбыли И. Г. Волков и А. С. Целищев, а статус А. Н. Сталь был понижен до кандидатского. Из предыдущего состава в обновленном органе оказались лишь П. И. Шиханов и «варяг» Д. Е. Брусин. Новыми членами стали: М. Н. Коквихин, председатель Вятского горсовета П. П. Капустин и так же, как и Брусин, прибывший из Черниговской губернии И. Я. Вейцер.

Последний, с ноября 1919 г. руководивший местной потребительской кооперацией, теперь

сменил П. И. Шиханова на посту председателя как губкома партии, так и губернского исполкома Советов. Кандидатами в члены губкома делегаты 7-й конференции избрали С. П. Барышникова и И. Я. Шубина. Первого из них вскоре назначили секретарем этого органа и на этом основании кооптировали в основной руководящий состав. Очевидно, вместо выбывшего из членов губкома в первой половине 1920 г. П. П. Капустина.

Таким образом, весной 1920 г. ряд достаточно известных и по-своему популярных в регионе, сыгравших большую роль в революционных событиях и вооруженной борьбе 1918–1919 гг. фигур, оказался отодвинутым на второй (А. Н. Таль, А. С. Целищев), а то и, как это случилось с П. П. Капустиным, на третий план. В начале осени того же года он, лишившись не только партийного, но и руководящего советского (председатель горсовета) постов, занимал уже скромную должность заведующего школьным подотделом отдела народного образования губисполкома. Тогда же члены президиума губкома Брусин и Барышников отклонили просьбу Капустина о переводе на работу в Уржум и включили его в штат агитационного отдела губкома РКП(б) [20]. А. Н. Сталь вскоре покинула Вятскую губернию, и лишь И. В. Попову, по завершении командировки в Тюмень, удалось вернуться в состав губернского партийного руководства во время выборов губкома на 8-й региональной конференции РКП(б) в декабре 1920 г.

На протяжении большей части 1920 г. ключевыми фигурами на «партийном Олимпе» губернии выступали П. И. Шиханов, И. Я. Вейцер и секретарь губкома С. П. Барышников, причем влияние первого из них заметно падало. Пятый член губкома М. Н. Коковихин был слишком загружен хозяйственными проблемами на посту председателя губСНХ, чтобы играть активную роль в политической жизни региона, да и чувствовал себя в ней довольно неуютно. Он и в заседаниях губкома участвовал крайне редко – на протяжении года лишь в 10 из 51 учтенного случая [21]. Поэтому резонно детальнее остановиться пока лишь на личностях вышеназванной «четверки».

Израиль Яковлевич Вейцер – фигура достаточно колоритная даже для тех смутных, сложных и динамичных времен. Родился он в городке Друя Виленской губернии, в семье служащего. В анкетных данных Вейцер настаивал на том, что получил высшее юридическое образование, хотя и не указал, где именно [22]. С 1905 г. являлся активным членом Еврейской социал-демократической рабочей партии (Бунда), которая в многолетнем противостоянии российских большевиков и меньшевиков традиционно тяготела ко вто-

рым. По партийной линии вел подпольную работу в Литве, Казани, Симбирске. На жизнь первоначально зарабатывал частными уроками.

Февральская революция застала И. Я. Вейцера в должности счетовода на строительстве железнодорожного моста через Волгу на линии Казань – Екатеринбург. С конца 1917 г. Вейцер – служащий в банковской системе РСФСР. В разгар Гражданской войны оказался на Украине, где (как он отмечал в анкете делегата 7-й Вятской губернской партийной конференции) в 1919 г. впервые вступил в большевистскую партию. Немного позднее Вейцер стал утверждать, что он большевик с 1914 г., но без конкретизации данного тезиса; период 1914–1917 гг. в политическом смысле выглядит у него несколько «темным».

На Черниговщине И. Я. Вейцер, по его словам, входил в состав губернского комитета обороны, работал председателем губСНХ и чрезвычайной эвакуационной комиссии, был политкомиссаром 1-го Черниговского полка на Григорьевском фронте. Осенью 1919 г. объявился в Вятке, возглавлял губернскую потребительскую кооперацию, являлся членом 1-го городского райкома РКП(б) [23]. На 7-й губернской партийной конференции введен в состав губкома партии, а после нее избран председателем этого органа, а затем и губисполкома Советов.

Павел Иванович Шиханов родился в поселке Нижняя Тура современной Свердловской области, в семье приискового старателя. Образование – двухклассное училище. В 1900–1917 гг., в тех же уральских краях, работал забойщиком на золото-платиновых приисках, в 1917–1918-м – на низовых (волость, уезд) выборных советских должностях и в уездной ЧК. Затем, как и многие другие бежавшие от колчаковцев партийные и советские служащие, перебрался в Вятскую губернию, где с конца 1918 и в первые месяцы 1919 г. служил чекистом, работал заведующим агитационным отделом уездкома РКП(б), редактором газеты «Ижевская правда», агитатором в Сарапульском уезде. В марте – июле 1919 г. Шиханов – председатель Котельничского уисполкома.

В июле 1919 г., будучи делегатом 5-й губернской партийной конференции, введен в состав губкома РКП(б) и избран его председателем. Одновременно возглавил губернский исполком Советов (ГИК), а на всероссийском съезде Советов вошел в список членов ВЦИК. Указанные руководящие должности губернского уровня сохранил за собой и после 6-й губпартконференции (ноябрь 1919 г.), но уступил их обе И. Я. Вейцеру после 7-й, хотя при этом остался членом губкома.

Очевидно, между Вейцером и Шихановым сложились непростые отношения, существовало не-

гласное соперничество, в пользу которого может быть, в частности, истолкован следующий факт. Осенью 1920 года коммунистическая фракция губисполкома предложила губкому оставить за Вейцером только партийный пост, а председателем ГИКа назначить Шиханова. 22 ноября губком РКП(б) одобрил это предложение. Четыре дня спустя фракция ГИКа пошла на попятную и, отозвав свою прежнюю резолюцию, сочла возможным оставить за Вейцером оба поста. Губком партии вновь согласился с теперь уже пересмотренным ее решением. Что же касается самого П. И. Шиханова, то партийные инстанции после этих метаморфоз удовлетворили его ранее не раз заявленную просьбу о выезде на работу за пределы Вятской губернии [24]. В протоколах Вятского губкома РКП(б) фамилия Шиханова в последний раз значилась 8 декабря 1920 г. [25] Среди делегатов проходившей в середине того же месяца 8-й губернской партийной конференции, тем более в числе избранных ею членов губернского комитета РКП(б), он уже не фигурировал.

Барышников Степан Павлович – сын удмуртского крестьянина. Закончил Глазовскую гимназию. С 1914 г. – студент Петроградского университета, но до окончания срока обучения, в 1916 г., был призван на воинскую службу. После подготовки в Одесской школе прапорщиков направлен в Вятку для обучения солдат-удмуртов в дислоцированном там 106-м запасном полку. В 1917 г. Барышников участвовал в создании Вятской городской организации РСДРП(б), однако уже в начале осени того же года он отмечен в источниках как активный член Глазовской партийной группы [26]. Однако ни в одном составе губкома до весны 1920 г. не значился. В 1918 г. участвовал в военных действиях на территории Вятской губернии, определенно – в Глазовском уезде. Дальнейший его воинский путь неясен, но известно, что к началу 1920-х гг. дослужился до должности командира полка.

Как отмечалось выше, после 7-й губернской конференции РКП(б) С. П. Барышников, избранный на ней кандидатом в члены губкома партии, был кооптирован в основной состав этого органа и вошел в весьма узкую группу региональных партийных лидеров. Помимо секретарских обязанностей (как, впрочем, и другие члены губкома), выполнял и разовые поручения. Например, в июле 1920 г. работал в комиссии по подготовке и проведению недели крестьянина [27]. В июле же, затем в августе дважды мобилизовывался на Западный фронт партийным комитетом 1-го городского района Вятки, но оба раза губком РКП(б) отменял это решение «ввиду отсутствия заместителя тов. Барышникову на пост секретаря губкома» [28].

8-я губернская партийная конференция (декабрь 1920 г.) подтвердила членство Барышникова в высшей партийной элите региона. Более того, в связи с поездкой на всероссийский съезд Советов ряда членов губернского обновленного комитета, вторую половину декабря губком РКП(б) работал в составе всего лишь двух лиц – С. П. Барышникова и А. Н. Злобина [29]. Однако уже через два месяца (в феврале 1921 г.) в ходе 9-й чрезвычайной партконференции Барышников из этого органа выбыл; кандидатура его в кандидаты и члены губкома не предлагалась.

Давид Ефимович Брусин не просто выходец из Чернигова, он родился в этом украинском городе. С образованием ему не повезло. Первичное обучение было «домашним», последующее пополнение суммы знаний пришлось на тюрьму и ссылку. Своей профессией в рассматриваемый период сам Брусин назвал «обществоведение», а главным видом деятельности – лекционную пропаганду [30]. Судя по содержанию поручаемой ему работы, в руководстве вятской губернской организации большевиков он числился едва ли не самым «подкованным» в идейно-теоретическом плане специалистом, а в партийной иерархии региона, вслед за Вейцером и Шихановым (до отставки последнего), шел третьим, несколько опережая Барышникова.

Членом Вятского губкома РКП(б) Д. Е. Брусин стал поздней осенью 1919 г., будучи избранным делегатом 6-й губернской конференции, на заседаниях которой сидел в президиуме вместе с тогда еще председателем этого органа П. И. Шихановым и представлявшим на форуме Центральный комитет партии Н. Осинским. В январе 1920 г. он по совместительству возглавлял правление находившегося в губернном центре Центрально-пролетарского клуба имени Карла Либкнехта, а в середине февраля уже выступал в роли секретаря губкома партии [31]. После 7-й губернской конференции полномочия секретаря передал С. П. Барышникову, а к лету 1920 г., все так же оставаясь членом губкома, параллельно заведовал политпросветотделом губисполкома Советов, где под его началом трудились 54 сотрудника [32]. В середине 1920 г. Брусин был откомандирован в Москву, в распоряжение Наркомпроса. Однако пробыл там недолго и вернулся в Вятку уже в качестве уполномоченного представителя этого наркомата. После возвращения его членство в губкоме, прерванное отъездом в столицу, было немедленно возобновлено [33].

Был Д. Е. Брусин человеком чрезвычайно активным и деятельным, успевал разом поучаствовать в самых разных делах. Помимо перечисленного выше, часто выступал в массовых аудиториях – на собраниях, митингах. Например, был в числе основных докладчиков (вместе с И. Я. Вей-

цером, И. В. Поповым и П. И. Шихановым) на проходившем 26 августа в здании городского театра заседании партийно-профсоюзного актива Вятки в связи с осложнением обстановки на Южном фронте (высадкой врангелевского десанта на Кубани) [34]. 15 сентября Брусин возглавил коллегию из пяти человек при агитотделе губкома РКП(б) (оттеснив прежнего заведующего отделом П. Д. Пиньковского на роль своего заместителя), а заодно и губернское отделение Государственного издательства. Правда, последнюю должность он вскоре передал своему протеже Щелканову [35].

В первой декаде сентября Давид Ефимович руководит комиссией по подготовке и празднованию в Вятке Дня молодежи, в этом же месяце исполняет обязанности председателя губкома партии в связи с отъездом в Москву, на всероссийскую партийную конференцию Вейцера и Шиханова. В конце октября он входит от губкома в региональный Совет по физической культуре [36]. В начале ноября Брусину был предоставлен двухнедельный отпуск для передышки, но, похоже, он его так и не использовал, ибо уже 10 ноября губком поручил ему «в срочном порядке» написать конспект учебника для полумесечных «политических курсов» [37].

Сочетание различных (партийных, советских, хозяйственных и иных) должностей и поручений – явление типичное в партийной среде тех лет, хотя далеко не всем удавалось развить такую же бурную деятельность, как это наблюдалось у Д. Е. Брусина. Зависело это от энергии, физических и других возможностей того или иного индивида, его честолюбия, идейности, иных личностных качеств. Но существовали и объективные предпосылки к тому. Во-первых, правящая партия стремилась иметь своих, подчиняющихся партийной дисциплине людей на всех более или менее значимых должностях. Вторая причина – дефицит квалифицированных, а порой хотя бы и неквалифицированных, но политически надежных работников.

Из кадрового дефицита в первую очередь вырастала тенденция к концентрации управленческих функций в руках ограниченного числа деятелей, к формированию номенклатуры как в центре, так и в регионах. В Вятской губернии в период с середины 1919 по осень 1920 г. сложилась определенная – употребляя современный термин – «команда» членов РКП(б), группировавшихся главным образом вокруг губкома РКП(б) и губернского исполкома Советов. Группу эту, с некоторой долей условности и с учетом определенной размытости ее границ, можно обозначить как губернскую политическую и управленческую элиту.

Если отсеять имена тех, кто занимал в ней периферийное положение (в частности, кандидатов в члены губкома и ГИК), а также тех, чье пребывание в группе оказалось слишком кратковременным, то мы получим довольно компактное ядро, насчитывающее в своем составе около двух десятков человек. Названная выше «великолепная четверка» (**Вейцер, Шиханов, Брусин, Барышников**) занимала в ней лидирующие позиции. К ним примыкали: председатель губернского совнархоза и член губкома партии Михаил Николаевич **Коковихин**, член губкома и заместитель председателя ГИК Иван Васильевич **Попов**, заведующий земельным отделом ГИКа.

Михаил Михайлович **Попов** (трое последних, вместе с Израилем Яковлевичем Вейцером и Павлом Ивановичем Шихановым составляли президиум губисполкома), губернский военком и начальник гарнизона города Вятки Виктор Николаевич **Зыков**, губернский комиссар по продовольствию Анатолий Николаевич **Злобин**, заведующий отделом связи и коммунального хозяйства ГИКа Василий Александрович **Мохряков**, передавший затем эту должность Ивану Ипполитовичу **Бабинцеву**, начальник губернского отдела народного образования губисполкома Николай Александрович **Заровнядный** и сменивший его на этом посту Отто Людвигович **Бем**, член губкома Иосиф Григорьевич **Волков**, заведующий отделом здравоохранения ГИКа Иван Петрович **Боронов**, председатель губЧК Григорий Маркович **Приворотский** и пришедший ему на смену Александр Степанович **Запольский**, председатель Вятского горсовета и член губкома партии Петр Павлович **Капустин** (до его «падения» весной – летом 1920 г.), член губкома РКП(б) Людмила Николаевна **Сталь**, начальник губернской милиции Симон Романович **Ситников**, член президиума губСНХ и председатель губернского лесного комитета (гублескома) Болеслав Иосифович **Талевич**, заместитель председателя ГИКа (до возвращения из Тюмени И. В. Попова) Александр Семенович **Целищев**.

В отличие от 10 членов губкома РКП(б) (Барышников, Брусин, Вейцер, Волков, Капустин, Коковихин, И. Попов, Сталь, Целищев, Шиханов – некоторые из них одновременно входили в ГИК), члены губисполкома Советов в данный перечень включены не все, а лишь те, кто, по мнению автора (а значит, и с неизбежным элементом субъективности в оценке), играли наиболее значимую роль в жизни региона в исследуемый период.

Примечания

1. Вятская правда. 1920. 26 авг. (№ 98). С. 4; Центр документации новейшей истории Кировской области: Путеводитель. М. 1999. С. 23. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (далее – ГАСПИКО). Ф. 1. Оп. 1. Д.

2. Подробнее об истории Вятского губсовнархоза см.: Поздеев, П. В. Формирование системы управления промышленностью в Вятской губернии. 1917–1929 гг. [Текст] / П. В. Поздеев. Киров, 2006.
3. Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. Р-875. Оп. 2. Д. 18. Л. 87, 87об.
4. Там же. Л. 13–45.
5. Там же. Л. 50.
6. Там же. Л. 58, 58об.
7. См.: Вознесенская, Е. И. Общинная организация вятского крестьянства в советской доколхозной деревне (1917–1930 гг.) [Текст]: дис. ... канд. ист. наук / Е. И. Вознесенская. Ижевск, 2009.
8. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 246. Л. 23; Д. 174. Л. 61 об.
9. Подробнее см.: Бакулин, В. И. Листая истории страницы: Вятский край и вся Россия в XX веке [Текст] / В. И. Бакулин. Киров, 2007. С. 99–100.
10. Там же. С. 98.
11. См. об этом: Бакулин, В. И. Драма в двух актах: Вятская губерния в 1917–1918 гг. [Текст] / В. И. Бакулин. Киров, 2008. С. 119.
12. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 168. Л. 122, 122об.
13. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173. Л. 56; Д. 259. Л. 30об.
14. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 188. Л. 86; Д. 288. Л. 11.
15. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 188. Л. 12, 12об.
16. Там же. Л. 18.
17. Там же. Л. 19, 24.
18. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (далее – ГАСПИКО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 188. Л. 89, 90.
19. Там же. Л. 12, 12об.
20. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 259. Л. 2; Д. 173. Л. 82.
21. Там же. Д. 173.
22. ГАКО. Ф. Р-875. Оп. 2. Д. 15. Л. 2об.
23. Там же; ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 168. Л. 136, 136об.; Ф. 3. Оп. 2. Д. 5. Л. 23.
24. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 177. Л. 45, 62, 84об., 174, 175.
25. Там же. Л. 95.
26. См.: Бакулин, В. И. Драма в двух актах: Вятская губерния в 1917–1918 годах. Киров, 2008. С. 41, 91.
27. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173. Л. 5об.
28. Там же. Л. 7, 46об.
29. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 177. Л. 95.
30. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 10. Л. 4об., 5.
31. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 165. Л. 116; Д. 188. Л. 45.
32. ГАКО. Ф. Р-875. Оп. 2. Д. 18. Л. 34–40.
33. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173. Л. 54.
34. Вятская правда. 1920. 26 авг. (№ 98). С. 2.
35. Там же. С. 4; ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173. Л. 63об.; Д. 177. Л. 35.
36. Вятская правда. 1920. 26 авг. (№ 98). С. 4; ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173. Л. 68об.; Д. 177. Л. 31.
37. ГАСПИКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 177. Л. 34, 35.

А. А. Машковцев

ПОЛИТИКА ВЯТСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ В ОТНОШЕНИИ САРАПУЛЬСКИХ МОЛОКАН (50–70-е гг. XIX в.)

В статье рассмотрены взаимоотношения администрации Вятской губернии с одним из сектантских течений – молоканами. Оно получило наибольшее развитие на юго-востоке края – в Сарапульском уезде – и отличалось значительным радикализмом. Именно молокане явились зачинщиками нескольких крупных крестьянских выступлений, вспыхнувших во время реализации крестьянской реформы Александра II.

Одной из самых ярких и одновременно малоизученных конфессиональных групп дореволюционной Вятской губернии являются молокане. Возникнув в начале 1850-х гг. как небольшой религиозный кружок, вятские молокане спустя 10 лет в десятки раз увеличили свою численность, заставив говорить о себе не только в губернском центре, но и в Петербурге. Однако ещё примерно через 15 лет, растеряв практически всех своих сторонников, они вновь превратились в мелкую замкнутую секту. Попытаемся выяснить, кто такие молокане и как складывались их взаимоотношения с местными властными структурами.

Молокане относятся к особому русскому религиозному течению, получившему название «духовное христианство». Помимо молокан духовными христианами являются также духоборцы, хлысты (христоверы) и скопцы. Все эти направления возникли как религиозная форма социального протеста против крепостничества и диктата господствующей синодальной церкви. В этом отношении духовные христиане сходны со старообрядчеством, однако не могут быть признаны его частью. Дело в том, что староверы (по крайней мере, поповцы и умеренные течения в беспоповщине) догматически остаются в рамках православия, отличаясь от официальной церкви лишь сохранением дониконовской обрядности и спецификой внутреннего устройства религиозных общин. Что касается духовных христиан, то их вероучение противоречит большинству православных канонов.

Молоканство возникло в начале 70-х гг. XVIII в. на территории Тамбовской губернии. Основателем данного течения был сельский портной Семён Уклеин, который несмотря на происхождение был образован и прекрасно знал Библию. Занимаясь пошивом одежды, Уклеин посто-

МАШКОВЦЕВ Андрей Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент по кафедре отечественной истории ВятГГУ
© Машковцев А. А., 2008

янно разъезжал по территории Тамбовщины, знакомясь с новыми людьми. Во время одной из поездок он повстречался с лидером местных духоборцев Побирохиным. Тот увлёк его в свою секту и даже женил на своей дочери. Однако спустя 5 лет между зятем и тестем возникли острые разногласия по религиозным вопросам, в частности об источниках веры. С. Уклеину не нравилось то, что духоборцы отвергали Библию, которую он считал своей настольной книгой. В результате среди тамбовских сектантов произошёл раскол: Уклеин и около 70 его активных сторонников отделились от духоборцев и создали новое религиозное течение, которое позднее получило название молоканства [1].

Существует несколько гипотез происхождения названия секты. Согласно одной из них оно было дано тамбовской духовной консисторией на том основании, что сектанты не соблюдали православные посты, потребляя в это время молочную пищу [2]. Согласно другой молокане считали своё вероучение «чистым молоком духовным», поэтому и приняли такое название, которому православные священнослужители поначалу придавали уничижительный оттенок. Наконец, ещё одна версия исходит из того, что ранние поселения молокан были на реке Молочные воды [3].

Уже в 30-е XIX в. молоканство стало делиться на различные течения (уклеинский и донской толки, прыгуны и пр.). Тем не менее по ряду принципиальных вопросов все эти группы имели общие воззрения. Молокане крайне негативно относились к существовавшему тогда государственному и общественному строю. Социальная доктрина молоканства исходила из концепции равенства всех перед Богом, поэтому они подвергали жёсткой критике сословное деление. Некоторые радикальные направления в молоканстве (толк «общих») заявляли не только о правовом, но и об имущественном равенстве. Созданные в Николаевском уезде Самарской губернии общины представителей данного толка строились на евангельских началах полного равенства всех членов. Однако начатый ими социальный эксперимент быстро закончился полным провалом.

Молокане крайне нетерпимо относились к Русской православной церкви, считая её составной частью бюрократического аппарата крепостнического государства. Все течения в молоканстве отрицали церковную иерархию и монашество. У них отсутствовал сам институт священнослужителей, но для управления общинами и для организации религиозной жизни избирались так называемые «пресвитеры». Это сильно сблизало российских молокан с западными протестантами, в частности с английскими пуританами.

Молокане отрицали поклонение иконам и святым, считая это нарушением заповедей десяти заповедей. Они очень негативно относились к почитанию святых мощей, рассматривая это как откровенное святотатство. Наконец, молокане отвергали многие христианские таинства (за исключением донского толка, который ближе других был к православию).

Несмотря на репрессии, особенно усилившиеся в годы царствования Николая I, молоканство стало довольно быстро распространяться в различных регионах России. Их общины возникли не только в Центрально-Чернозёмном районе (Тамбовская и Воронежская губернии), но и в степной полосе (Северная Таврия) и даже в Закавказье, куда молокан ссылали целыми семьями. В 30–40-х гг. XIX в. молоканские общины появились рядом с южными и восточными границами Вятской губернии. Так, одним из крупнейших молоканских центров являлось Среднее Поволжье (прежде всего Самарская губерния). Немало молокан проживало и на Урале, куда в своё время ссылали молоканских активистов, в том числе и Якова Уклеина – родного брата основателя секты [4]. Всё это создавало благоприятные условия для появления духовных христиан и на территории нашего края.

Первая молоканская община на вятской земле возникла в Сарапульском уезде. В последующем рассматриваемое религиозное течение развивалось именно в Сарапульском и в соседних с ним волостях Елабужского уезда, не затрагивая других районов губернии. Широкое распространение молоканства на юго-востоке края объясняется несколькими факторами. Во-первых, уже отмеченной географической близостью с крупными молоканскими центрами (Среднее Поволжье и Урал). Во-вторых, Сарапульский уезд был на третьем месте в губернии (после Глазовского и Малмыжского) по численности старообрядцев. Среди них преобладали беспоповцы, их некоторые толки (например, бегуны) также отличались негативным отношением как к самодержавному строю, так и к официальной церкви. Таким образом, идеи молоканства попали на благодатную, хорошо подготовленную почву. Наконец, следует отметить ещё один чрезвычайно важный фактор. Апогей движения приходится на середину – вторую половину 60-х гг. XIX в. В это время в ряде волостей Сарапульского уезда возник острейший конфликт между бывшими удельными крестьянами и властями, связанный с осуществлением здесь земельного размежевания. В результате его проведения крестьяне лишились значительной части принадлежавшей им ранее земли. При этом местное православное духовенство однозначно встало на сторону властей, призывая прихожан к смирению. Естественно, подобная

позиция не могла не отразиться на авторитете церкви. Этим сразу же воспользовались молокане, которые не только поддерживали крестьян, но и возглавили антиправительственное движение в крае. Молокане выглядели в глазах местных жителей как народные заступники, что резко повысило их популярность и привело к многократному увеличению adeптов секты. Как видим, быстрому распространению движения именно на юго-востоке губернии способствовала и крайне напряжённая социальная ситуация, при которой народное недовольство реализацией крестьянской реформы приобретало религиозную оболочку.

Итак, в начале 50-х гг. XIX в. в Сарапульском уезде Вятской губернии возникла небольшая группа сектантов-молокан. В миссионерских отчётах наряду с термином «молокане» иногда использовалось название «немоляи», что заставило некоторых исследователей усомниться в принадлежности сарапульских сектантов к духовным христианам. Дело в том, что «немоляи» (а точнее, «немоляки») – это один из толков старообрядцев-беспоповцев, который возник в 30-х гг. XIX в. на Дону [5]. По ряду догматических положений немоляки и молокане имеют некоторое сходство, но тем не менее они принадлежат к различным конфессиональным течениям. Анализ сектантского вероучения, а также их социального состава и конфессиональной самоидентификации позволил нам сделать вывод о несомненной принадлежности сарапульских сектантов к молоканству.

Распространителем молоканства на территории юго-восточной части Вятской губернии являлся сарапульский мещанин Максим Васильевич Зайцев [6]. К сожалению, имеющиеся в нашем распоряжении источники не позволяют установить, где он познакомился с данным вероучением. Можно лишь предположить, что Зайцев, занимавшийся предпринимательством и постоянно выезжавший за пределы губернии, мог увлечься идеями духовных христиан в Среднем Поволжье (например, в Самарской губернии), где имелись крупные общины молокан. Кроме того, небольшие группы молокан были и на прилегающей к Вятской губернии территории Среднего Урала. Сюда из центральных и южных губерний России высылали наиболее активных adeптов молоканства, в том числе и уже упомянутого Якова Уклеина [7].

Уже в начале 50-х гг. XIX в. Максим Зайцев начал заниматься прозелитизмом среди православного населения Сарапульского уезда. Первоначально он привлёк в секту нескольких жителей Сарапула (например, мещанина Петра Бородин), а затем начал тайную проповедь среди удельных крестьян Мостовинской волости Са-

рапульского уезда [8]. Так, разъезжая по торговым делам, он неоднократно останавливался на ночлег в деревне Котовы в доме Фомы Ивановича Пономарёва. Это был зажиточный и грамотный крестьянин, который живо увлекся идеями духовных христиан. После смерти М. Зайцева именно Ф. Пономарёв возглавит движение и станет, по отзыву уездного стряпчего, «главным учителем молокан» [9].

Установить первоначальную численность сарапульских молокан довольно сложно из-за их глубокой конспирации. В отчёте вятского губернатора в Департамент общих дел МВД она оценивается примерно в 20 семейств [10]. Однако, несмотря на подпольный характер организации, она вскоре была выявлена властями благодаря местному православному духовенству.

26 августа 1853 г. священник села Арзамасского Стефан Лаврский сообщил вятскому епископу, что удельный крестьянин деревни Котовы Фома Иванович Пономарев перестал ходить в церковь на исповедь и причастие. Вятская духовная консистория поручила приходскому духовенству провести с ним воспитательную работу, однако это не имело никакого эффекта. Более того, в ходе бесед с Пономаревым выяснилось, что его религиозные воззрения очень напоминают учение секты молокан [11].

Вятский епископ сообщил об этом губернатору, а тот поручил сарапульскому исправнику провести по данному делу следствие. В ходе него выяснилось, что аналогичных религиозных идей придерживалось ещё несколько семей сарапульских крестьян, в частности односельчанин Пономарёва – Василий Иванович Беляев и житель деревни Ендовки Егор Титович Глухов. Из показаний, данных под присягой крестьянином деревни Котовы Ф. Галановым, стало известно, что указанные лица «года два или три... перестали в дома свои принимать иконы и показывают им неуважение. Кроме того, они редко ходят в церковь и вообще уклоняются от исполнения обязанностей православного и от общения со всеми православными» [12]. Галанов назвал и источник появления сектантской идеологии. Он указал, что Фома Пономарёв и Василий Беляев отпали от православия под влиянием сарапульского мещанина Максима Зайцева, который стал часто приезжать в их деревню, останавливаясь на ночлег в доме Пономарёва. Жители Ендовки также называли имя Максима Зайцева, который неоднократно приезжал к их односельчанину Егору Глухову. После общения с ним Глухов, считавшийся одним из самых набожных православных верующих, неожиданно изменился. В следственных материалах указано, что «Егор Глухов икон не признает и не уважает, также не уважает и священников и не делает никаких знаков наружно-

го богопочитания. Он часто ездит в деревню Котовы к крестьянину Фоме Пономарёву. Егор Глухов в ихней деревне вреден ещё и потому, что с книгой ходит в поле и если кого увидит, то начинает толковать и соблазнять, чтобы не почитать иконы и не уважать священников» [13].

После этого сарапульская полиция начала процессуальные действия в отношении мещанина Максима Васильевича Зайцева. При обыске у него нашли несколько книг, не разрешённых цензурой («Скитское покаяние», «Беседы об отношении Церкви к христианам» и пр.). На допросе Зайцев не стал скрывать своих истинных религиозных убеждений. Он заявил, что «уже 7 лет не ходит в рукотворную церковь (то есть в православные храмы. – А. М.), Богу молится духом и не осеняет себя крестным знамением» [14].

М. В. Зайцев был арестован полицией и вскоре после этого умер в сарапульском тюремном замке, так и не сказав следователю, где он познакомился с молоканским учением. Лишившись своего духовного лидера и оказавшись перед угрозой жесткого наказания, остальные сектанты пошли на хитрость. Они заявили об отказе от своих заблуждений и примирении с православием. В силу этого власти не предприняли в отношении них никаких жестких мер. Вятская палата уголовного и гражданского суда 11 декабря 1856 г. приняла решение оставить Фому Пономарёва и других сектантов под надзором духовенства и местного начальства [15]. В течение последующих почти 10 лет молокане не проявляли никакой видимой активности и даже периодически посещали православную церковь. Естественно, что они не отказались от своих убеждений и лишь ждали удобного момента для начала широкой пропаганды.

23 июня 1865 г. была издана уставная грамота, в результате которой началось размежевание земель в районах, населённых бывшими удельными крестьянами. Оно вызвало массовые волнения среди жителей Мостовинской и Галановской волостей Сарапульского уезда, поскольку крестьяне лишились значительной части принадлежавших им ранее земель [16]. Священник села Кигбаева Георгий Селиванский писал: «Не допуская даже мысли, чтобы могли отобрать у народа хотя бы часть той земли, которую они привыкли считать своей и Божьей, мужики никак не могли взять в толк сущности ожидавших их перемен, не верили никаким объяснениям, с какой бы стороны эти объяснения ни исходили, и в представлявшейся им путанице старались разобратись своими силами, своим умом. Отсюда возникло само брожение. Такие моменты в исторической жизни нашего русского народа представляли всегда самую благоприятную почву для агитационной деятельности пропагандистов раско-

ла и сектантства» [17]. Действительно, рост протестных настроений был очень эффективно использован молоканами. Они, в отличие от местного православного духовенства, сразу же подержали крестьян в их конфликте с властями, заявив, что им не следует платить выкуп за землю. «Бог, сотворивши человека, наделил его землёй, поэтому платить за неё деньги не следует», – заявляли сектанты [18]. Кроме того, они распространяли различные слухи, например, о том, что лидеры молокан были на приёме у императора, который обещал наказать своевольных чиновников. В подтверждение этого сектанты показывали крестьянам подложные указы, якобы подписанные Александром II [19].

Крестьянское движение, начавшееся в нескольких селах Мостовинской волости Сарапульского уезда, к концу 1865 г. стало принимать угрожающие размеры. К нему присоединились крестьяне ещё трёх соседних сарапульских волостей – Мазунинской, Галановской и Арзамасской, а также Качкинской волости Елабужского уезда. Крестьяне не только отказывались платить выкуп за землю, но даже и обрабатывать её. Все попытки уездных властей и православного духовенства стабилизировать ситуацию закончились безрезультатно. «Несмотря на все кроткие увещания и вразумления мои и приглашённого приходского священника, крестьяне остались в прежних заблуждениях», – писал елабужский уездный исправник [20]. Опасаясь разрастания движения, вятский губернатор решил использовать войска для его подавления [21].

24 декабря 1865 г. в Качкинскую волость Елабужского уезда прибыли три стрелковые роты Либавского полка общей численностью в 150 человек. Позднее на помощь к ним пришли ещё три роты того же полка (одна линейная и две стрелковые) [22]. Они пробыли здесь до конца мая 1866 г., когда крестьянское движение в обозначенном районе сошло на нет. В марте 1866 г. в охваченные волнениями волости Сарапульского уезда был направлен первый батальон Калужского полка. Его бойцы разместились в наиболее социально активных селах – Заборье и Бисерки. Ни в Елабужском, ни в Сарапульском уездах солдатам, к счастью, не пришлось применять оружие. Тем не менее повсеместно были организованы массовые порки непослушных крестьян. В перерывах между экзекуциями проводилась воспитательная работа, к которой вновь активно привлекалось православное духовенство.

Откровенно проправительственная позиция священнослужителей и их активное привлечение к силовым акциям в отношении крестьян сразу же привели к резкому падению авторитета Церкви. В последующем это признавали даже сами священники. «Поземельная реформа задевала

крестьян за самое больное место, наносила им большой ущерб в экономическом отношении, а духовенство своими увещаниями принять нарезку земли как бы игнорировало их материальные интересы. Поэтому в глазах своих прихожан оно являлось изменником и их личным врагом. Отсюда и родились враждебные отношения между пастырем и паствой, впоследствии же у некоторых лиц, особенно после наказания розгами, отношения эти перешли в открытый разрыв не только с духовенством, но и с самой Церковью. Озлобленные, они стали отвергать всё церковное: хождение в церковь, поклонение святым иконам, посты, и, чтобы прекратить всякие сношения с духовенством, стали даже отвергать необходимость таинств», — отмечалось в «Вятских епархиальных ведомостях» [23].

Сарапульские молокане извлекли из возникшей ситуации наибольшую выгоду. Мы уже отмечали, что с момента возникновения земельного конфликта они сразу же встали на сторону крестьян и подталкивали их к радикальным формам сопротивления. Однако на том этапе молокане ещё не занимались открытой пропагандой своего вероучения, поскольку среди местного населения пока был велик авторитет Церкви и сохранялась надежда на поддержку православного духовенства. Экзекуция, устроенная в начале 1866 г., лишила крестьян последних иллюзий. Паства действительно отвернулась от пастырей, не найдя у них ни поддержки, ни сочувствия. Не имея возможности что-либо противопоставить грубой военной силе, крестьяне отказались от активных форм социального протеста, однако не смирились со своим положением. Протестные настроения стали приобретать религиозную окраску, когда сарапульские крестьяне открыто заявили о своём выходе из православия и присоединении к молоканству.

Естественно, что массовый переход в молоканство объясняется не только падением авторитета Церкви и ростом популярности духовных христиан в связи с рассмотренным аграрным конфликтом. Он имел и материальную подоплёку. Молоканские активисты, как и западные протестанты в период Реформации, выступали с идеями создания «дешёвой церкви», что привлекало крестьян, плативших немалые деньги на содержание клира. Этот фактор считали одной из главных причин отхода от православия и представители местных властей. Сарапульский уездный исправник писал: «Служители церкви отталкивают от себя прихожан непомерными поборами с них и равнодушным отношением к своим обязанностям» [24].

Кроме того, многие источники в качестве причины популярности молоканства называют легковерие местных жителей и их низкий образова-

тельный уровень. Действительно, молоканские пропагандисты для привлечения в секту крестьян распространяли различные слухи, доказывавшие привлекательность смены веры. Сарапульский исправник писал: «Они увлекли народ, заверяя, что переход в молоканство весьма выгоден, особенно тем, что их сошлют с семьями на Кавказ, где обратят в казаков, наделят лучшей землёй по 15 десятин на душу и податей брать не будут. Вещь соблазнительная, и крестьяне в надежде получить обещанное объявляли себя молоканами, не желающими принимать надела земли на родине, размер которого менее обещанного надела на Кавказе» [25].

Были случаи, когда молоканские агитаторы использовали в своих целях неграмотность местного населения. Интересный случай рассказал один из крестьян деревни Заборье: «Однажды к нам в деревню приехал раскольник из деревни Макшаково и стал обходить дома с какой-то книгой, которую и читал хозяевам. Приходит и в мой дом, уселся за стол и стал читать книгу. Да читал всё нехорошее, богохульное: церковь, говорит, и попов не надо, это антихристово; на исповедь ходить к мирским попам грех, а причастие брать и того хуже и многое другое. Жена моя в это время садила хлеб в печку и всё слушала, что он читает. Потом подошла к столу и говорит: «Покажи мне главу, где всё это написано?» «Да разве ты маракуешь (понимаешь. — А. М.) по-печатному?» — спросил с удивлением чтец. «Маракую», — ответила жена. Тогда наш наставник поспешно закрыл книгу и, не говоря ни слова, выбежал на улицу. Тут мы с женой и догадались, что он читал всё от себя, а не из книги, просто обманывал нас» [26].

Итак, все названные факторы способствовали резкому росту популярности молокан. Во второй половине 1866 — начале 1867 г. о своём переходе в секту стали заявлять жители целых сёл. Наибольший размах это движение получило в Мостовинской, Соколовской и Галановской волостях [27]. В 1867 г. в Мостовинской волости молоканами себя объявили 98 семейств, насчитывавших 541 человек (264 мужчины и 277 женщин). В Галановской волости было 143 молоканских семьи численностью 720 человек (357 мужчин и 363 женщины). В Соколовской волости насчитывалось 9 молоканских семейств, численностью в 52 человека (28 мужчин и 24 женщины) [28]. Кроме того, 48 молокан (25 мужчин и 23 женщины) проживали в самом Сарапуле [29]. Наконец, в ряде источников (например, в статье православного миссионера Н. Тихвинского) отмечается, что молоканство получило распространение и в ряде сёл Елабужского уезда, однако точных данных о численности сектантов в них не приводится [30].

Таким образом, довольно сложно установить точную численность молокан на территории Вятской губернии, поскольку далеко не все крестьяне, разделявшие идеи духовных христиан, открыто заявляли о своём выходе из православия, а кроме того, отсутствуют статистические сведения о молоканах в других уездах. Тем не менее численность одних только сарапульских молокан, открыто исповедовавших новую веру, к концу 1867 г. достигла 1361 человек. Как видим, менее чем за два года количество молокан в Сарапульском уезде выросло примерно в 13 раз.

Резкое увеличение численности молокан в Вятской губернии не могло не остаться без внимания центра. В ряде столичных изданий (в частности, в «Москве» и «Вечерней газете») были опубликованы статьи о массовом отпадении вятских крестьян от православия. Этими материалами сразу же заинтересовались государственные органы, в первую очередь Святейший Синод, МВД и Министерство юстиции. Так, Министерство внутренних дел поручило вятскому губернатору взять дело о массовом распространении молоканства под личный контроль. В первую очередь ему предписывалось лично ознакомиться с ситуацией в Сарапульском уезде и собрать наиболее полные сведения о самой секте (время появления в крае, формы деятельности, лидеры и пр.).

В августе 1867 г. вятский губернатор Н. В. Компанейщиков прибыл в Сарапул. Ознакомившись с работой местных правоохранительных органов, он признал её неудовлетворительной. «Судебный следователь титулярный советник Ольшанский своим бездействием и уклонением от исполнения служебных обязанностей, усиливал волнение в крестьянах и ставил администрацию в затруднительное положение», — писал Н. В. Компанейщиков в рапорте министру внутренних дел [31]. Позднее названный судебный следователь был отстранён от ведения дела.

Кроме кадровых перестановок губернатор принял и ряд других мер по недопущению дальнейшего распространения молоканства на вверенной ему территории. Так, он предложил находящемуся в Сарапуле представителю Корпуса жандармов открыть в Мостовинской волости стационарный наблюдательный пункт. При этом командированный туда жандармский унтер-офицер должен был пройти подробный инструктаж с разъяснением сущности молоканства и наиболее эффективных методов борьбы с ним. Всю получаемую информацию унтер-офицер должен был немедленно предоставлять не только своему прямому начальству, но и вятскому губернатору.

Ещё накануне приезда Н. В. Компанейщикова в Сарапул местные правоохранительные органы арестовали нескольких молоканских активистов.

Глава губернии решил лично пообщаться с ними, однако разговора явно не получилось. «Этих людей я лично спрашивал о причинах их упорства, но получил самые бестолковые ответы... Все вразумления с моей стороны оказались тщетными. Я полагаю, что они их поняли, но притворились идиотами», — отмечал губернатор [32].

Наконец, помимо беседы с арестованными молоканами в сарапульской тюрьме, Н. В. Компанейщиков решил посетить районы, охваченные сектантским движением. В частности, он прибыл в Мостовинскую волость, где располагались идейные центры молоканства — деревни Заборье и Ендовка [33]. Общение с местными жителями убедило губернатора в том, что «в этой местности появилось чистое молоканство и именно молокане возбуждают неповиновение к платежу повинностей. Следовательно, молоканство составляет причину беспорядков, а большинство крестьян, не заражённых лжеучением, выказало совершенную покорность» [34].

Таким образом, в результате своей поездки в Сарапульский уезд губернатор Н. В. Компанейщиков окончательно убедился в крайне опасном характере секты. Основную угрозу он видел не столько в антицерковной сущности духовных христиан, сколько в их антиправительственной направленности. Губернатор сделал вывод, что именно молокане были главными организаторами крестьянских бунтов и именно они продолжали подталкивать местных жителей к бойкоту выкупных платежей. По мнению Н. В. Компанейщикова, стабилизация социальной ситуации на юго-востоке края возможна лишь при условии ликвидации секты или её максимального ослабления. На достижение этой цели будут направлены все последующие усилия губернской администрации.

Вскоре после отъезда губернатора из Сарапула местные власти приступили к повальным арестам не только молоканских активистов, но и многих рядовых адептов секты. В течение октября — ноября 1867 г. в сарапульский тюремный замок было помещено 193 молоканина, из них три женщины [35]. Большинство арестованных находилось в остроге до марта 1868 г., при этом условия их содержания были очень тяжёлыми. Камеры, в которых сидели молокане, были переполнены и плохо отапливались. Пищевой рацион подсудимых также отличался крайней скудостью. В последующем это привело к нескольким летальным исходам [36].

Для координации усилий в деле решения молоканской проблемы Департамент общих дел МВД, по предложению вятского губернатора создал в октябре 1867 г. специальную следственную комиссию [37]. В её состав вошли предста-

вители следственных органов, местной администрации, а также духовенства. Последнее представлял известный православный священник – вятский кафедральный протоиерей Стефан Кашменский. На него возлагались особые надежды в борьбе с молоканством, что объяснялось несколькими причинами. Во-первых, С. Кашменский был хорошо образован и считался блестящим проповедником. Во-вторых, он имел определённый опыт работы среди старообрядцев, который мог быть полезен при работе с молоканами. Наконец, Кашменский, в отличие от приходского духовенства Сарапульского уезда, не был вовлечён в рассмотренный земельный конфликт, поэтому мог быть более благожелательно встречен сектантами.

С. Кашменский прибыл в Сарапул 23 января 1868 г. и прожил здесь до 28 марта 1868 г. [38]. За это время он неоднократно выезжал в молоканские сёла, но основную работу развернул в сарапульском тюремном замке, где содержались арестованные духовные христиане. Первоначально сектанты встретили миссионера крайне враждебно, устроив ему настоящую обструкцию. Ему пришлось использовать весь свой ораторский талант, для того чтобы заставить себя слушать. Уже с середины февраля 1868 г. молокане стали охотнее идти на диалог, благодаря чему священник смог детальнее познакомиться с их религиозными воззрениями. «Сколь сильно было упорство сектантов, столь же мрачны и возмутительны были их идеи. Отвергая крестное знамение, поклонение иконам, посещение храмов, отвергая все таинства, они говорили: “Христос есть добрый разум. Из кого добрые мысли исходят, тот и Христос”», – отмечал в своём отчёте отец Стефан [39].

Ещё сильнее священник был шокирован отношением молокан к светским властям, в том числе и к царю. «Сектанты никак не хотят государя императора именовать царём, повторяя, что признают лишь одного царя – небесного. Они неуважительно относились к священной особе помазанника божия, употребляя лишь его имя и фамилию. Даже касательно самого имени императора у них допускалось кощунственное, с крайним оскорблением царского величия, применение некоторых слов из Священного писания», – указывал С. Кашменский [40]. Как видим, в политических воззрениях сарапульских крестьян произошла значительная трансформация. Они окончательно избавились от царистских иллюзий и перешли в разряд убеждённых противников существовавшего строя. Этому способствовало не только распространение молоканской доктрины с её негативным отношением к самодержавию, но и карательные акции властей в отношении крестьян, осуществлённые с применением армейских частей.

Протоиерей Стефан Кашменский работал в Сарапульском уезде чуть больше двух месяцев. В результате его миссионерской деятельности несколько десятков арестованных сектантов публично заявили о своём примирении с православием. Это позволило самому Кашменскому заявить о полном успехе миссии. Однако вряд ли с этим можно согласиться. Большинство «раскаявшихся» были вынуждены пойти на такой шаг под сильным административным нажимом и угрозой сурового наказания. Как только их выпускали из следственного изолятора, они вновь присоединялись к своим единомышленникам.

Итак, поскольку большинство подсудимых публично покаяться, в марте 1868 г. Вятская судебная палата распорядилась освободить из тюрьмы 145 человек. 48 наиболее стойких молокан так и остались сидеть в сарапульском тюремном замке [41]. При этом, по всей видимости, условия их содержания значительно ухудшились, поскольку вскоре начинают фиксироваться летальные исходы заключённых. Всего в течение первой половины 1868 г. умерло четверо арестованных молокан: 17 апреля – П. Чикуров, 15 мая – С. Мясников, 6 июня – А. Жаров. Последним скончался один из организаторов крестьянских волнений в Мостовинской волости – житель деревни Борисово Николай Белов [42].

Помимо молоканских активистов в следственном изоляторе были оставлены ещё три человека, непосредственно связанные с этим делом, в частности коллежский регистратор Митрофан Кабаков. Они не являлись молоканами, но оказывали им большую правовую и техническую помощь. Так, М. Кабаков составлял все ходатайства молокан, в том числе на имя императора. Возможно, что именно он являлся автором многих подложных правительственных указов и других правовых документов, которые были достаточно качественно подделаны. Впрочем, доказать это следственным органам так и не удалось.

Ещё одним возможным автором фальшивых государственных бумаг мог быть бывший писарь Соколовского сельского управления С. Мясников. Ещё до начала массовых крестьянских выступлений он был уволен с работы и арестован за подстрекательство к неповиновению властям, но в декабре 1865 г. выпущен на свободу [43]. Вскоре он присоединился к молоканам и вместе с М. Кабаковым стал составлять различные прошения. После начала массовых арестов молокан С. Мясников попытался скрыться от правоохранительных органов, отправившись на родину – в Вятский уезд. Однако сделать это ему не удалось: по дороге он был задержан и вто-

рично арестован. Доказать его причастность к подделке правительственных документов также не удалось, поскольку вскоре после ареста бывший писарь умер [44].

Что касается освобождённых из тюрьмы крестьян, то все они остались под строгим контролем местных правоохранительных органов. Кроме того, для закрепления достигнутого С. Кашменским результата к ним были направлены опытные епархиальные миссионеры [45]. Работа православного духовенства в сочетании с административным давлением стала приносить определённые результаты. Согласно рапорту сарапульского уездного исправника, в течение 1868 г. 130 семейств численностью 700 человек «совершенно раскаялись и бросили свои заблуждения» [46]. Таким образом, по официальным данным за год численность сектантов, открыто исповедующих молоканское вероучение, сократилась примерно в два раза (в конце 1867 г. легальных молокан было 1361 чел.).

Однако приведённые цифры не отражают реальной ситуации в молоканских районах, а свидетельствуют о желании местного духовенства и уездного руководства скорее отрапортовать об успехах в деле искоренения секты. Уже летом 1868 г. обстановка в Сарапульском уезде опять стала накаляться. Многие «раскаившиеся» молокане вновь перестали ходить в церковь, а «несколько человек из ранее освобождённых и исправившихся было, заявили волостному правлению, что они тоже не хотят платить выкуп, состоят в молоканстве и пусть их снова сажают в тюрьму» [47].

В ответ на это 20 августа 1868 г. по решению Вятской палаты уголовного и гражданского суда были вновь помещены в следственный изолятор четверо ранее освобождённых сектантов (Дмитрий и Фёдор Решетниковы, Степан Чулков и Пётр Алабушев). 4 сентября 1868 г. был арестован лидер вятских молокан — Фома Иванович Пономарёв, возглавивший организацию после смерти её основателя Максима Зайцева [48]. Во время массовых арестов молокан, проходивших в октябре — ноябре 1867 г., Ф. И. Пономарёв остался на свободе и продолжал руководить сектой. Это стало возможным благодаря тому, что арестованные не выдали своего учителя, а он, в целях конспирации, не проявлял видимой активности и даже «все подати и повинности всегда исполнял исправно» [49]. Данный случай наглядно свидетельствует о том, что работа местных правоохранительных органов была не на самом высоком уровне. Им понадобился почти год для того, чтобы выявить вождя духовных христиан, хотя это можно было сделать довольно легко, подняв прежние следственные материалы. Напомним, что Ф. И. По-

номарёв в начале 50-х гг. XIX в. уже проходил по уголовному делу, возбуждённому в связи с обнаружением в Сарапульском уезде первой группы молокан.

Появление в тюремном замке Ф. И. Пономарёва лишь укрепило находившихся там сектантов (около 50 человек) в своих убеждениях. Они стали отказываться от общения с православными миссионерами, требовали убрать из камер иконы и пр. Тогда решением следственной комиссии 16 сектантов были переведены из Сарапула в малмыжский тюремный замок [50]. Однако большого эффекта данная мера не дала: молокане упорно отказывались от выкупных платежей и не желали воссоединиться с православием.

Между тем дело о вятских молоканах вновь попало на страницы центральной прессы. Так, «Вечерняя газета» сообщила о смерти нескольких арестованных сектантов в сарапульском остроге [51]. Видимо, чтобы замять данное дело, по требованию министра внутренних дел были освобождены 44 молоканина [52]. Их появление в родных сёлах вновь дестабилизировало ситуацию. «Освобождённые из тюрьмы молокане неохотно работают и распускают толки, что они освобождены по указу царя без наказания, что дело их правое, что в церковь ходить не нужно, землю обрабатывать и вносить выкуп — тоже, что им дадут другую землю в больших размерах», — с тревогой писал губернатор вятскому губернскому прокурору [53].

Крайне непоследовательные действия властей свели на нет все усилия миссионеров по искоренению молоканства в крае. Духовные христиане вновь занялись активной пропагандой своих идей, что встретило сочувствие местных жителей. В результате летом 1869 г. происходит новый массовый переход в молоканство. «Противозаконные действия всех этих людей (молоканских агитаторов. — А. М.) были причиной того, что крестьяне сёл Мазунино и Тарасово, а также деревень Ежовой, Плоской, Поповки и Больших Хлыстов, всего 418 душ обоего пола, ранее оставившие свои убеждения, снова совершенно отклонились от православия», — писал товарищ министра юстиции [54].

Таким образом, к началу 70-х гг. XIX в. сарапульские молокане почти полностью восстановили свою прежнюю численность. Из 700 сектантов, в 1868 г. публично заявивших о своём воссоединении с православием, 418 человек уже в 1869 г. вновь вернулись к духовным христианам. Это окончательно убедило центральные и местные власти в том, что лишь последовательная и жёсткая политика способна остановить дальнейшее распространение молоканства.

В сентябре 1869 г. правоохранительные органы вновь провели массовые аресты активистов духовных христиан. Всего, по данным судебного следователя 3-го участка Сарапульского уезда, было взято под стражу 23 человека. Ещё в отношении 24 молокан также было возбуждено уголовное дело, но в силу разных причин (преклонный возраст, наличие тяжёлых хронических заболеваний и пр.) их оставили на свободе до вынесения судебного приговора [55].

Большинство подсудимых под угрозой тяжкого уголовного наказания заявили об отказе от своих религиозных убеждений и согласились выплачивать выкуп за землю. Однако несколько молокан заняли твёрдую позицию. В 1871 г. их приговорили к различным срокам тюремного заключения, а некоторых выслали за пределы края. Так, Н. И. Варачев, являвшийся одним из активных участников крестьянских выступлений и молоканским пропагандистом, был сослан в Архангельскую губернию, откуда вернулся лишь в 1882 г. [56]

Одновременно с этим власти использовали меры материального давления на сектантов. Они предложили сельским общинам разделить землю тех молокан, которые отказывались её обрабатывать и вносить выкупные платежи [57]. Угроза лишиться земли – основного источника существования крестьянина – оказалась даже более эффективной мерой, чем тюремное заключение или ссылка.

Также местные власти начали кампанию по дискредитации молокан и их учения. В ней участвовал даже губернатор, выезжавший в сектантские сёла. «Дабы уронить кредит доверия еретиков и потрясти их влияние на массы, я изобличал на сходе их учение и довёл дело до того, что когда присутствовавшие молокане отказались приладиться к иконе Святителя Николая, то против них возбуждено было общее негодование. Вся толпа отвернулась от них, как от людей нечистых», – писал губернатор в отчёте министру внутренних дел [58].

Наконец, после ареста и высылки наиболее убежденных молокан среди колеблющихся вновь начали активно действовать православные миссионеры. В первой половине 70-х гг. XIX в. их работа оказалась более эффективной, чем в предшествующие годы. Этому способствовал ряд факторов. Во-первых, после нейтрализации молоканской верхушки основная масса оставшихся сектантов в интеллектуальном отношении значительно уступала миссионерам. Во-вторых, в данный период в православном миссионерстве произошли значительные позитивные сдвиги, вызванные широким внедрением методов, разработанных известным христианским просветителем Н. И. Ильминским. В-третьих, к этому

времени у значительной части сарапульских крестьян, примкнувших к молоканам в разгар антиправительственных выступлений середины 1860-х гг., наступило определённое разочарование в сектантском вероучении. «В настоящее время учение молокан рушится, да и иначе и быть не может: привыкнув освещать через совершение обрядов в церкви каждую эпоху своей жизни, немолы не могут вдруг превратиться в людей духовных, тем более что дух, обитающий в теле грубого простолюдина и не способен возноситься мысленно к Богу и созерцать величие Творца даже в окружающем мире. Вследствие сего духовные христиане стали вводить для выражения внутренних побуждений духа грубейшие формы. К примеру, обряд бракосочетания у них заключается в том, что соединившаяся чета запирается на время в хлеве. Но такие бессмысленные обряды не могут удовлетворить людей, привыкших к церковной обрядности, поэтому немолы начинают уже посещать христианские храмы», – писал в 1873 г. один из сотрудников Вятского губернского статистического комитета [59].

Все эти факторы обусловили начало упадка молоканства на территории губернии. В середине 70-х гг. XIX в. в Сарапульском уезде оставалось чуть более 50 молокан, открыто заявлявших о своих религиозных убеждениях. К концу десятилетия эта цифра сократилась примерно до 30 человек, при этом, как отмечал сарапульский уездный исправник, «ныне все казённые подати они вносят и земли засевают, но отказываются лишь от платежа денежных и других сборов на церковные потребности, заявляя, что они в священниках не имеют надобности» [60].

Таким образом, в течение всего периода активного функционирования молоканской секты на территории Сарапульского уезда Вятской губернии местные органы власти проводили в отношении неё жёсткую конфессиональную политику. Она включала в себя аресты и судебное преследование молоканских активистов, изъятие их религиозной литературы, закрытие молитвенных собраний духовных христиан и пр. Временные послабления, происходившие при реализации подобного курса, объяснялись исключительно внешними факторами (внимание центральной прессы, распоряжения МВД и пр.). Такая жёсткость объясняется тем, что сарапульские молокане были не просто религиозными диссидентами, но ещё и организаторами массовых крестьянских выступлений, подавленных при помощи армейских частей. Конечная цель данной политики – уничтожение молоканства как массового религиозно-политического течения – была успешно достигнута к середине 70-х гг. XIX в.

Примечания

1. См.: Малахова, И. А. Духовные христиане [Текст] / И. А. Малахова. М., 1970; Клибанов, А. И. Религиозное сектантство в прошлом и настоящем [Текст] / А. И. Клибанов. М., 1973 и др.
2. Молокане [Текст] / Христианство: энцикл. словарь. М., 1995. Т. 2. С. 143.
3. История религии [Текст] / под ред. И. Н. Яблокова. М., 2004. Т. 2. С. 273.
4. Никольский, Н. М. История русской церкви [Текст] / Н. М. Никольский. М., 1988. С. 369.
5. Немоляи [Текст] / Христианство: энцикл. словарь. М., 1995. Т. 2. С. 193.
6. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 63. Л. 1об.
7. Никольский, Н. М. История русской церкви [Текст] / Н. М. Никольский. М., 1988. С. 369.
8. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 63. Л. 14.
9. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 35об.
10. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 1.
11. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 63. Л. 4.
12. Там же. Л. 15.
13. Там же. Л. 15об.–16.
14. Там же. Л. 17.
15. Там же. Л. 35об.
16. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 12об.
17. Селиванский, Г. Немоляи [Текст] / Г. Селиванский // Вятские епархиальные ведомости. 1902. № 16. С. 838.
18. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 439. Л. 201об.
19. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 26.
20. ГАКО. Ф. 582. Оп. 28. Д. 43. Л. 32.
21. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 2.
22. ГАКО. Ф. 582. Оп. 28. Д. 43. Л. 53.
23. Секта «немоляев» в Мостовинском приходе Сарапульского уезда [Текст] // Вятские епархиальные ведомости. 1903. № 17. С. 736.
24. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 440. Л. 501.
25. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 26.
26. Секта «немоляев» в Мостовинском приходе Сарапульского уезда [Текст] // Вятские епархиальные ведомости. 1903. № 17. С. 737.
27. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 12.
28. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 35–37.
29. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 40.
30. Тихвинский, Н. Раскол, сектантство и православная миссия в Вятской епархии [Текст] / Н. Тихвинский // Вятские епархиальные ведомости. 1902. № 10. С. 505.
31. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 3.
32. Там же. Л. 3об.
33. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 204. Л. 153.
34. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 4.
35. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 27.
36. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 1.
37. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 204. Л. 154.
38. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 9.
39. Там же. Л. 6.
40. Там же. Л. 6об.
41. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 27.
42. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 36.
43. ГАКО. Ф. 582. Оп. 28. Д. 43. Л. 1.
44. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 38.
45. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 204. Л. 154.
46. ГАКО. Ф. 582. Оп. 27. Д. 7. Л. 27об.
47. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 39об.
48. ГАКО. Ф. 582. Оп. 84. Д. 63. Л. 14.
49. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 35об.
50. ГАКО. Ф. 582. Оп. 90. Д. 160. Л. 1.
51. Новая секта «немоляев» [Текст] // Вечерняя газета. 1868. № 197. С. 3.
52. ГАКО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2340. Л. 76.
53. Там же. Л. 68об.
54. Там же. Л. 77.
55. Там же. Л. 104.
56. ГАКО. Ф. 582. Оп. 43а. Д. 113. Л. 27.
57. РГИА. Ф. 1284. Оп. 219. Д. 40. Л. 4об.
58. Там же.
59. ГАКО. Ф. 574. Оп. 1. Д. 439. Л. 202.
60. ГАКО. Ф. 582. Оп. 26. Д. 1064. Л. 5об.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. И. Поспелова

ФЕНОМЕН ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО В КУЛЬТУРЕ: ОНТОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Слитое с целесообразной, познавательной и творческой деятельностью человека, интеллектуальное несет на себе широкий спектр субъективных моментов. Как согласуются они с функционированием мысли? При каких условиях реализуется феномен интеллектуального? Какова роль культуры в реализации его онтологической сущности? Все эти вопросы – в центре внимания автора данной статьи.

Интеллектуальное – одно из самых сложных, многогранных и противоречивых философско-культурологических понятий. Сложность его объясняется невыверенностью трактовок, обусловленных непрозрачностью внутренней структуры, с одной стороны, и подвижностью смысловых границ – с другой. Многогранность – междисциплинарным функционированием и, соответственно, заимствованием «жизненного пространства» смежных категорий. Противоречивость – многообразием форм проявления в историко-культурном, социальном, научном и художественном контекстах.

В философской литературе термин *интеллектуальное* используется как чрезвычайно широкий и трудно поддающийся спецификации. Однако у философского подхода есть свои преимущества: он позволяет более объемно представить весь смысловой контекст, в котором функционирует данная категория, и тем самым точнее определить влияние различных проявлений интеллектуального на формирование целенаправленной, творческой деятельности и мыслительной культуры человека.

Приступая к характеристике интеллектуального и очерчиванию его проблемного поля, оговоримся: интеллектуальное не есть нечто статичное, раз и навсегда данное. Оно идентично процессу постоянного расширения возможностей познания человека в плане взаимодействия его с окружающим миром и самим собой, в результате которого вырабатывается новая ценностная

шкала, новый взгляд на традиционные вещи. Отсутствие четкой научной дефиниции интеллектуального в базовых дискурсах (философском и психологическом) не есть качественная оценка проблемы, это всего лишь исходная позиция, свидетельствующая о ее современном состоянии. Она принуждает нас обратиться, прежде всего, к *этимологическому*, а затем и концептуальному анализу исследуемого феномена.

Слово «интеллектуальное» представляет собой производное от «интеллекта» и входит в группу понятий и терминов, ведущих происхождение от латинского существительного *intellectus*, первое словарное значение которого *ум, рассудок, разум*; второе – *мыслительная способность человека* [1]. В свою очередь, *intellectus* – это латинский вариант греческого *нус*, переводимого как *ум, образ мыслей, умственное созерцание*, что подтверждает еще более древний возраст генетического прародителя, его семантическую устойчивость. Смысловые обертоны термина сопряжены с умственной деятельностью человека, которая имманентна его природе, реализуемой в работе интеллекта.

Не отвлекаясь на характеристику и модели интеллекта (это отдельная проблема, требующая специального рассмотрения), обратим внимание на тот факт, что в современных языках романского происхождения слово «интеллект» породило ряд словообразований со сходным семантическим ареалом [2].

Интеллект – это базовое понятие, «точка отсчета» и одновременно «точка возврата» исследования онтологии интеллектуального. Вопрос о том, что такое интеллект, какие черты характерны для интеллектуальной личности, какова структура интеллекта, – обсуждается давно. Большинство исследований в данной области посвящены созданию эксплицитных концепций интеллекта (теорий, в основе которых лежит информация, полученная в ходе измерения интеллекта при решении задач).

В настоящее время нет общепринятого определения интеллекта. В философском дискурсе интеллект трактуется как «психическая способность к создаваемому нестереотипному поиску и узрению адекватных содержанию форм мышления и целесообразных способов поведения, основанных на опыте и знаниях и в то же время имеющих тенденцию к опережению событий и

опыта» [3]. Когнитивно-психологический подход акцентирует в интеллекте «познавательную деятельность любых сложных систем, способных к обучению, целенаправленной переработке информации и саморегулированию», а также «совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения» [4]. Следует признать, что какие бы новые смысловые оттенки не привносились и не привносятся в интерпретативные модели интеллекта, концептуальное оформление его (во всяком случае, с точки зрения философии) обязано немецкому идеализму, в контексте которого интеллект прочитывается как познание, понимание, рассудочная способность к абстрактно-аналитическому расчленению (Гегель) и как способность к образованию понятий (Кант).

Интеллект и мозг связаны неразрывными узами. Основополагающими элементами мозга следует считать гибкие межнейронные связи, поскольку именно они отвечают за генерацию и запоминание новой информации – будь то научная, бытовая или художественная информация. Мозг есть также и функция знаковой среды обитания. В этом смысле интеллект можно считать функцией знака.

Охватывая панораму существующих научных интерпретаций интеллекта, можно заметить присутствие некоего этимологически инвариантного «ядра», доставшегося в наследство от греко-латинской традиции. О чем это говорит? Это иллюстрирует логическую аксиому: чем уже объем понятия, тем определеннее его значение. В данном случае «узость» (точнее, строгость) онтологической рамки понятия *интеллект* обеспечивается как раз его этимологической определенностью, двуединством «ума» и «способности».

Аналогичные отголоски русскоязычных значений *intellectus* открываются и в связи с понятием «разум» (от лат. *ratio*). Смысловые поля интеллекта (интеллектуального) и разума (рационального) почти идеально накладываются друг на друга, выступая агентами процедуры познания. Иными словами, интеллектуальное практически повторяет смысловую конфигурацию рационального. Почти-идеальность приводимых значений, их перенос и перевод на русский язык, подкрепляется также традиционным параллелизмом в использовании близких по семантике слов в обыденной речи.

Уже на примере словарных толкований производных прилагательных «интеллектуальный» и «рациональный» можно обнаружить смысловую развилку: «рациональный» истолковывается как «разумно обоснованный, целесообразный» [5] (значит, ориентирующийся на разум), в то время как «интеллектуальный» – «относящийся к психической жизни человека, к разуму, интеллекту;

духовный, умственный; отличающийся высоким уровнем развития интеллекта» [6]. Как видно, момент различения здесь засечен на наличии иррационального компонента, содержательно вмещающего в себя всю совокупность чувственных параметров (включая и ощущения). И то и другое имеет отношение к субъекту – носителю разумного начала, правда, с поправкой на ограничение. Это ограничение исходит из онтологической сути рационального, отсылающей к способу овладения интеллектуальной и практической культурой в ту или иную эпоху. Рациональность проявляется как одна из форм единства культуры и знания, выступая фундаментальной, но не единственной характеристикой интеллектуального. Это единство, реализуемое через действие когнитивной и социокультурной функций рационального, и есть та скрепа, которая объединяет интеллектуальное и рациональное.

Рациональность как «система замкнутых и самодостаточных правил, норм и эталонов, принятых и общезначимых в рамках данного социума для достижения социально осмысленных целей» [7] выступает предикатом интеллектуального. Инвариантную основу самой рациональности составляют различные логические системы (модальная, эпистемическая, временная логики и др.). Логическое, таким образом, попадает в сферу онтогенетического родства с интеллектуальным, а потому также требует «выявления бытийственной сути» [8] слова-прародителя.

Греческое «*λογος*», от которого происходит «логика» и производные от этого слова *логическое*, *логистика*, имеет практически тот же спектр значений, что и *ratio*: *слово*, *речь*, *разум*, *рассуждение* [9]. Но надо также иметь в виду, что логическое не тождественно рациональному [10]. Одна из причин тому – язык. Как языковой конструкт логическое «материализует» содержательный план рациональности и вместе с ней обеспечивает образ интеллектуального *par excellence*. Разум способен заблуждаться. Но и заблуждаясь, он остается разумом. Истина не является синонимом разумности, хотя истина – это цель познавательного процесса – аналога интеллектуальной работы.

Вывод первый. Вне рациональности нет интеллектуального.

Согласившись с этим утверждением, сделаем следующий шаг и зададимся вопросом: покрывает ли рациональное все содержание феномена интеллектуального? Определенно, нет, хотя медальное положение интеллектуального, имеющего отношение одновременно и к разуму, и к интеллекту, проводит обратное. Но феномен интеллектуального шире рационального, он указывает на человека, смысл творческой самореализации которого заключается в том, чтобы «как

можно больше чувствовать и как можно больше делать, для чего приходится как можно больше думать» [11]. Интеллектуальное «прорывается» к действию, завуалированному в скрытом потенциале *духовного* и *чувственного*.

Духовное берет свое начало от слова *дух*, что с греческого *πνευμα* и латинского *spiritus* означает *дуновение, тончайший воздух, дыхание*. М. Фасмер, анализируя генезис *духа*, обнаружил не только греческие, латинские, но и болгарские, чешские, польские, старославянские и другие контексты онтологии *духовного*. Это позволило ученому сделать вывод о вписанности *духа* и производных от него слов в текст мировой культуры [12]. Данная позиция подтверждается всем своеобразием и историческим развитием *духа* (*духовного* начала) в человеке. Важно подчеркнуть, что *дух* сохраняет и защищает жизнь, возвышает и совершенствует («одухотворяет») телесную деятельность человека, он «сам себя создает посредством духовной работы, которая не может прекратиться до конца жизни» [13]. Если категориальное состояние *духа* эксплицировало нечто, не подвластное человеческому разуму, что ассоциировалось с «коллективным бессознательным» (таинство дыхания, таинство *души* – греч. *psyche*, лат. *anima*), то, начиная с античности, под понятием *дух* подразумевают универсальное, сверхразумное начало, постижение которого, согласно Плотину, дано человеку лишь в интуиции, непосредственно.

Какие же содержательные аспекты *духовного* соответствуют базовым характеристикам *интеллектуального*?

Существует множество определений *духовного* и *духовности*. Оставляя в стороне довольно внушительный корпус исследований, посвященный анализу *духа* – в исторической ретроспективе и философско-богословском аспекте, подчеркнем, что в основу современных трактовок *духа* положено, в первую очередь, не персонифицированное (сверхразумное) начало. «Высшая способность человека, позволяющая ему стать источником смыслополагания, личностного самоопределения, осмысленного преобразования действительности», а также «идеальная, правящая миром сила» [14] – вот те гегелевско-кантовские смыслы, вошедшие в философское прочтение *духа*. Вполне понятно, что производные понятия *духовное* и *духовность* так же содержат два вектора истолкования: один связан с трансцендентным (космическим или божественным), другой имеет отношение к человеку, его культурной и личностной самоидентификации. К. Акопян, автор метарелигиозной концепции *духовного*, считает, что «*духовное*, имеющее статус *трансцендентального*, обнаруживает себя если и не только, то, прежде всего, благодаря человеку и игра-

ет определяющую роль по отношению к нему, как существу, обладающему *духовностью* – (здесь и далее курсив автора. – Н. П.)» [15]. *Духовность* в его логике предстает как «некое «продолжение» космического *духовного*, как «земная» попытка достичь *идеального всеединства* <...> как энергия, порожденная Вселенским Интеллектом, воплощенная в человеке» [16]. Выдержанная в традициях русских космистов, эта концепция расширяет границы религиозного толкования *духовного* и *духовности*, характерной для русской философской мысли (В. Соловьев, Н. Бердяев, П. Флоренский, С. Булгаков, И. Ильин, Н. Лосский, С. Франк, Г. Федотов), не исключая при этом и компонент божественного (как вариант трансцендентного) [17]. *Духовна*, на наш взгляд, такая человеческая жизнь, которая ориентирована не только на личностное созерцание божественной сути, но и на «целостность миропонимания и мироотношения, на целостность как устремленность к созиданию и творчеству» [18]. Таким образом, *духовное* как поток трансцендентных (божественных) энергий опосредуется человеческим интеллектом через творческую деятельность. Есть определенная целесообразность в том, чтобы принять концепцию нетождественности этих понятий, а следовательно, и результаты анализа взаимоотношения и диалектики понятий «рационального» и «интеллектуального», проведенного К. Акопяном. В соответствии с его трактовкой проблемы понятие «интеллектуальный» интерпретируется не только как «умственный», но и как «духовный», а производное от него понятие «интеллектуальный» допускает также «участие *вымысла*, и, следовательно, – *воображения* и *фантазии*, которые... совершенно естественным образом способны ввести нас в сферу *художественного*, в мир *искусства*» [19].

Культурологический подтекст, идущий от интенции к творчеству, придает понятию «духовный мир» необходимый (по сути – неисчерпаемый) смысловой объем. В качестве аргумента подобного истолкования выступает сама культура – единственное условие для многогранной (в том числе религиозной, художественной и т. д.) реализации человека – субъекта *духовности*. В то же время субъектом *духовного* выступает *душа*. С этим понятием связывают всю «совокупность <...> психических явлений, в частности, чувств и стремлений» [20]. Этимологически «душа» представляет собой производное от «дух» (*dux-I-a*), история происхождения которого ведет от индоевропейского корня *dheus-//dbus-* со значением «разлетаться», «рассеиваться». В старославянском языке смысл слова «*доуша*» восходит к смыслу слова «*дъхъ*», что означает дыхание (*дъхновение*), запах, дуновение, воздух, жизнь [21].

Оказавшись в междисциплинарном поле психологии, философии, богословия, антропологии, понятие души со временем также обросло множеством толкований. Выберем одно из них – аристотелевское. В трактате «О душе» Аристотель прописывает свое понимание души как первой энтелехии естественного тела, обладающего в возможности жизнью. Среди прочих видов (питательная, чувствительная) он называет «мыслительную (интеллектуальную)» разновидность души, принадлежащую, в отличие от других, только человеку.

Анализ *духовного* и *души* возвращает нас к трактовке интеллектуального как «относящегося к психической жизни человека», то есть к сфере иррационального. Неслучайным поэтому видится этимологическое и семантическое родство интеллектуального с такими понятиями, в которых остаток иррационального имеет структурообразующий и функциональный смысл. К ним следует отнести, в первую очередь, такие понятия, как *интеллигибельный* (от лат. *intelligibilis* – постигаемый, мыслимый [22]), а также *интеллигенция* (от лат. *intelligens, intelligentis* – знающий, понимающий, разумный; *intelligentia* – способность восприятия, восприятие, чувственное познание, умение и искусство) [23].

Участие иррационального (чувственного), с одной стороны, значительно проблематизирует понятийное поле интеллектуального, с другой – привносит желанную свободу [24], объясняющую существование таких его культурных форм (например, музыкальное искусство), которые не поддаются верификации в рамках рационального познания. Научная или художественная интуиция, вдохновение мастера и мир образов в произведениях искусства, воля, бессознательное, различные виды телесности, чувственность – вот сфера, где задействованы механизмы психики и где проявляет себя интеллект человека в единстве сознания и бессознательного. В этой свободе купается «последний магистр игры стеклянных бус» Йозеф Кнехт – герой интеллектуального романа Германа Гессе «Игра в бисер», постигая не высветленные в уме смысл, красоту и тайны жизни. Характеризуя своего героя, Гессе не только подчеркивает в нем концентрацию духовного, *a priori* правящего миром и человеком, но поет восторженный гимн духу: «Все возможности постижения мира духом были заложены в нем, не названные, но не заказанные ему, не мыслимые, пусть в зачатке, зародыше, но они были присущи, свойственны ему и органически в нем росли. И если бы мы могли вернуться назад еще на тысячи лет дальше, чем время этого кудесника, кажущееся нам древним и первобытным, мы встретили бы, таково наше убеждение, вместе с человеком уже всюду дух, у которого нет

начала и который всегда содержал в себе уже решительно все, что он когда-либо позднее родит» [25].

Вывод второй. Интеллектуальное шире рационального, но шире как раз на масштаб духовного и иррационального (чувственного). Духовное автономно и самодостаточно, однако имеет много общего с иррациональным (чувственным). *Иррациональное релевантно духовному, но ему не тождественно.*

Итак, проблемное поле интеллектуального представлено сложным системным единством, диалектическим взаимодействием онтологически и функционально связанных между собой категорий рационального, духовного и чувственного. При этом профилирующее положение из трех компонентов занимает рациональное. Интеллектуальное несет двойную нагрузку, репрезентируя субъективную реальность индивида (комплекс его способностей), с одной стороны, и выражаясь в контексте познавательного процесса конкретной культурно-исторической эпохи (комплекс мыслительных операций и инструментов) – с другой. Иными словами, в интеллектуальном сливаются воедино, оставаясь при этом суверенными, словесный язык логического (рационального), метафизический язык духовного и символический язык чувственного (иррационального).

Как познавательная процедура феномен интеллектуального, конечно, имеет право на внутреннюю самодостаточную жизнь. Однако во всей полноте интеллектуальное раскрывается только в контексте чувственной, духовно и социально осмысленной деятельности человека. Это означает, что феноменология интеллектуального неотделима от феноменологии культуры, ее познавательно-ценностных аспектов. Она взаимодействует с ней, подобно корреляту формы и содержания. Культура выступает тем нравственным ограничителем, который сдерживает «свободу жизни ума», выступающей своеобразным эквивалентом интеллектуального, с одной стороны, и с другой – стимулирует эту свободу, создавая планы для ее реализации, привнося компонент субъективности. Именно культура придает всем мыслительным процессам и их результатам вид ценности, являясь необходимым условием для проявления многообразия форм и содержания интеллектуально-творческой деятельности человека.

Всякая абсолютизация умственных явлений (к коим мы относим интеллектуальное) – вне человека и человеческого – ведет к омертвлению знания, тем более, если это знание «добывается» и работает в такой сфере, как творчество. «Чувство дистанции» и мера необходимы, как необходимо сочетание строгой научности и человеческого отношения к изучаемому предмету, что,

собственно, входит в «обязанности» культурологической науки, призванной служить «знанию о культуре», в том числе и посредством чисто человеческой идеи «любви». Это имел в виду С. Аверинцев, размышляя о современной культуре и об опасности «дегуманизации мысли» в ситуации «потери смирения и чувства юмора» [26].

Примечания

1. Словарь иностранных слов [Текст]. М.: Рус. яз., 1989. С. 201.
2. Так, английское *intelligence* имеет несколько векторов значений: 1) *интеллект, рассудок, ум, способность к пониманию* (с уточнением: *to demonstrate, show intelligence* – обнаруживать интеллект; *a person of considerable intelligence* – человек большого ума (*Syn: mind, intellect*); 2) *сообразительность, прозорливость, быстрое понимание (о человеке)*.
3. Словарь философских терминов [Текст]. М.: Инфра-М., 2004. С. 202.
4. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. Давыдова, А. Запорожца, Б. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. С. 136.
5. Словарь иностранных слов [Текст]. М.: Рус. яз., 1982. С. 418.
6. Там же. С. 197.
7. *Ракитов, А. И.* Рациональность и теоретическое познание // Вопросы философии. 1982. № 11. С. 69.
8. Так характеризует процесс этимологизации В. Топоров. См.: *Топоров, В.* О некоторых теоретических аспектах этимологии // Этимология. М., 1986. С. 205.
9. Словарь философских терминов... С. 280.
10. Мысль о нетождественности логики и рациональности высказывается довольно определенно. Так, например, Б. Грязнов, анализируя «матрицы» рациональности, приходит к выводу, что «современные логические теории не охватывают всей области рационального. Это не означает, что существует рациональное как алогичное, но указывает лишь на ограниченность современных теорий и систем логики, о которых только и идет речь, когда мы говорим о логическом <...> Наука есть нечто большее, чем логика» [*Грязнов, Б.* Логика и рациональность [Текст] / Б. Грязнов // Методологические проблемы историко-научных исследований. М., 1982. С. 98].
11. *Веллер, М. И.* Кассандра [Текст] / М. И. Веллер. СПб., 2002. С. 24.
12. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка [Текст]: в 4 т. / М. Фасмер [пер. с нем. О. Трубачева]. М.: Прогресс, 1964. Т. 1. С. 556, 489.
13. Философский словарь [Текст]. *Philosophisches Worterbuch*. М., 1961. С. 213.
14. Словарь философских терминов... С. 150–151.
15. *Акопян, К.* Духовность: сущность, природа, своеобразие [Текст] / К. Акопян // Полигнозис. 1999. № 4. С. 124.
16. Там же. С. 124, 125. Курсив автора.
17. В понимании русских религиозных философов источник духовности один – внутренняя работа личности в движении ее духа к Богу через осознание собственной греховности и нравственное проявление ее свободы. Таким образом, духовное отождествляется исключительно с личностным духовным опытом человека.

18. *Шумихина, А. А.* Духовность как способ человеческого бытия // Полигнозис. 1999. № 4. С. 120.

19. *Акопян, К. З.* Ratio et intellectus // Вестник Российского философского общества. 2001. № 3. С. 101.

20. Философский словарь. *Philosophisches Worterbuch*. М., 1961. С. 215.

21. Словарь философских терминов... С. 155.

22. Словарь иностранных слов [Текст]. М.: Рус. яз., 1989. С. 201.

23. К. Акопян дает еще больший спектр значений, углубляясь в игру латинских слов, образовавшихся от корней *intelles* и *intelleg*. Все они не выходят за пределы основных смыслов прокомментированных терминов. См. об этом: *Акопян, К.* Интеллектуальная элита: проблема терминов и понятий [Текст] / К. Акопян // Интеллектуальная элита России на рубеже XIX–XX веков. Киров, 2001. С. 4–21.

24. Смысл свободы для иррационального постоянно подчеркивал Н. Бердяев, полагая, что «иррациональное начало раскрывается в содержании жизни и в нем скрыта тайна свободы» [*Бердяев, Н.* Миросозерцание Достоевского [Текст] / Н. Бердяев // Н. А. Бердяев о русской философии. Ч. I. Свердловск, 1991. С. 60].

25. *Гессе, Г.* Игра в бисер [Текст] / Г. Гессе // Избранное. М., 1984. С. 406–407.

26. *Аверинцев, С.* Попытки объясниться. Беседы о культуре. М.: Правда, 1988. С. 13.

В. А. Сулимов, И. Е. Фадеева

РУССКИЙ ТЕКСТ: ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

В статье обсуждается вопрос о способах существования «русского текста», или «текста русской культуры», в историко-философском, культурологическом и лингвокультурологическом аспектах. Авторы рассматривают русский текст как результат действия логико-философского «дискурса о русском» XIX–XX вв., а «наивную картину мира» – как его преломление в призме обыденного сознания. Текст является пространством семантизации аксиологических констант, релевантных для русской культуры.

Современный литературный текст создает пространство семантизации мира, существенно выходящее за пределы узко понимаемых «наивных», или «повседневных», картин мира, описываемых в большом количестве лингвистических и культурологических работ. Речь должна идти о новом уровне описания таких сложных культурологических феноменов, как *текст культуры, философская картина мира, языковая*

СУЛИМОВ Владимир Александрович – кандидат филологических наук, доцент по кафедре культурологии Коми государственного педагогического института, академик Международной Академии наук (русская секция)

ФАДЕЕВА Ирина Евгеньевна – доктор культурологии, доцент, зав. кафедрой культурологии Коми государственного педагогического института

© Сулимов В. А., Фадеева И. Е., 2008

картина мира, язык описания и ряд других. Несомненно, что все они объединяются не только задачей исследования – определения характера и границ русского текста (или русского текста культуры), но и общим онтологическим и эпистемологическим содержанием, относящим эти явления к разряду когнитивных, т. е. определяемых механизмами индивидуального языкового сознания.

Ряд обсуждаемых понятий нуждается в уточнении с учетом континуальных свойств текстов культуры, реализующих и фиксирующих картину мира. Понятие «текст культуры», остающееся не вполне проясненным в современном научном знании, требует соединения лингвистических идей связности (когезии) и цельности (когерентности) (Р. А. Богранд и В. Дресслер) с культурологической идеей смысловой проективности, согласно которой текст культуры принадлежит к числу *«сверхнасыщенных реальностей»*, немислимых «без стоящего за ними целого» [1]. И поскольку «стоящее за» текстом целое – культура, семиосфера, бесконечность «письма» – не может быть охвачено как завершенное, текст культуры обретает символически неисчерпаемый характер, провоцируя возможность «гиперинтерпретации». Смысл текста не только определяется в том или ином контексте, но *создает* контексты: текст культуры – локус пересечения контекстов, конструируемых сознанием интерпретатора и удерживаемых этим сознанием.

Можно рассматривать «тело» текста – некоторый арте- или ментефакт, с одной стороны, и – с другой – его «энергию», не сводимую только к авторской интенции и возникающую в интеллектуальном взаимодействии авторского сознания, собственно текста и сознания интерпретатора, которое, в свою очередь, так же, как и культура в целом, является (1) интериоризованным интертекстом и, в то же время, (2) точкой фокализации «горизонта понимания». Дело осложняется, когда речь идет о тексте культуры как метатекстовом смысловом инварианте (например, «петербургском тексте»), концептуально-символическая природа которого, обладая к тому же собственной аксиологией и проективностью, не позволяет рассматривать его ни атомарно, ни артефактически. Другими словами, текст культуры есть процесс сложной рефлексии сознания (философско-культурологической по существу), «путешествующего» от арте- или ментефакта к его возможным интерпретациям и обратно и при этом (в норме) – никогда не останавливающийся и не распадающийся на фрагменты.

Культурологическое знание, где «объект знает себя», «либо экранируя сознание наблюдате-

ля, либо вступая с ним в контакт» [2], представляет собой своего рода конструкт – культурологический дискурс, референция которого либо отсутствует, либо является результатом интерпретирующей деятельности наблюдателя (в постнеклассическом мире уже не «монологического» и не «абсолютного»). Формируемая в результате концептуализации аутентичного опыта, допускающего различные стратегии означивания, культурно-национальная идентичность, в результате, может быть представлена посредством ряда текстов, не сводимых к некоему общему смысловому знаменателю.

Результатом культурологической рефлексии славянофилов, народников, русской религиозной философии, символизма [3] стал ряд идентификационных признаков русской культуры как *объективно* существующих, но являющихся, на самом деле, «проекцией на предмет необъективированного отношения объективации» [4]. Философская стратегия теологизации (Б. Гройс) аутентичного опыта, в рамках теории славянофилов представленная рядом известных концептов и ценностей («соборности», «мысли сердечной» и др.), стала основанием культурологического дискурса, преломленного, однако, сквозь призму рефлексии сознания человека начала XX столетия. И если славянофильская (или передвижническая, или народническая и т. д.) попытка семантизации некоторого наблюдаемого опыта русской культуры была попыткой встроить его в христиански ориентированную модель – при посредстве языка описания, созданного на основе евангельской тропологии и библейской символики [5], то культура модерна открыла культурологическую рефлексии как таковую. То есть создала собственно язык описания, культурологический дискурс, завершив тем самым формирование «русского текста» русской культуры посредством «двойного преобразования» (Д. Сарабьянов) реальности. Русский текст русской культуры стал результатом не концептуализации аутентичного культурного опыта как такового, а концептуализации *текстов* литературы и философии, в новом контексте коррелирующих с мистикой и поэтикой символизма. Создаваемая в художественной и философской атмосфере модерна, такая концептуализация вычленила ряд аксиологических и смысловых констант не только литературного текста, но и повседневности, сформировав стереотипы языкового сознания и «наивной» картины мира.

Философское осмысление русской культуры, постулировавшее символизм и онтологизм в качестве способа когнитивного моделирования, с одной стороны, и воспринятая посредством Просвещения дуальность семиотических моделей – с другой, реализуя западный, используя выра-

жение Б. Гройса, «дискурс об Ином», инициировало вторичную символизацию русской культуры, приписав ей ряд признаков, якобы исконно присущих русской ментальности. Сложившаяся таким образом модель (воплощенная в концептах «соборности», «русского народа», «цельного знания» и др.) легла в основание «русского текста» культуры, визуально подкрепленного художественным модерном. Этому немало способствовала визуализация формируемых историко-культурных моделей в мастерских Абрамцева, в декорациях и музыке Мамонтовской оперы с их поэтическими аналогами от крестьянских поэтов до мистиков и символистов.

Говоря о стратегиях формирования «русского текста» начала XX столетия, следует разграничить его семантические интерпретации, включающие в себя прямые оценки русской культуры и истории, и попытку выстраивания когнитивных моделей эпистемологического характера: символизм с этой точки зрения – когнитивная характеристика русского философствования. Однако моделирование русской культуры посредством символа и символизма определило его внутреннюю антиномию: символ – концепт языка описания «русского текста» и, в то же время! – объект этого описания – «лента Мебиуса» русской культуры. Такая двойственность символа была изначально заложена в особенности его существования – зависимости смысла от интерпретирующего сознания, семантизирующего логически нерасчлененный и аксиологически амбивалентный смысл с позиции наблюдателя: модели интерпретации и семантизации символа конституированы исторической персонологией. В семиотике XX в. связь персонологии и семиотики обнаружил Ч. У. Моррис, связавший, применительно к знаку, «четвертую позицию» семиотического треугольника с позицией Интерпретатора. В русском культурологическом дискурсе начала XX в. (например, у В. Ф. Эрн) «четвертое измерение» символа – это область *онтологического* смысла, связанного с «недрами личности», в глубинах которой «раскрываются тайны сущего» [6]. Определивший основную черту русской культуры и философии как «логосность» (и противопоставив ее западному «ratio») и выявивший тем самым один из существенных когнитивных механизмов русской ментальности, Эрн воспроизвел в новой интерпретации и концепт-образ Софии, столь значимый для древнерусской культуры [7]. Однако Λογος В. Ф. Эрн не просто иная концептуализация некоторого культурного аутентичного опыта – это иная интерпретация софийности и софиологии культурологического дискурса начала XX столетия. Ставшая одной из «абберраций и подмен» [8], осуществляемых русским интеллигентским сознанием [9],

софийность из концепта языка описания превратилась в его объект.

Созданная в ментальном и идейном пространстве русского модерна и религиозной философии модель русского текста была многократно тиражирована на протяжении XX столетия, когда произошла ее мифологизация в литературных, философских и публицистических текстах. Негласно принятым теоретически допущением такой мифологизации стала, говоря словами П. Бурдьё, идея «возможности доксихического опыта социального мира» [10]; собственно же мифологической платформой – набор констант и концептов культуры («соборность», «воля», «общинность», «искренность» как «душа нараспашку» и т. д. [11]), трансформировавших философские смыслы в языковые примитивы. Однако конструируемая современными исследованиями русских и зарубежных лингвистов «наивная» картина мира приписывает русской культуре определенные аксиологические доминанты, выделенные на основании анализа словоупотребления без учета когнитивных тенденций *современных* литературных текстов. Результатом такого собственно лексикографического описания русской аксиосферы вне философско-культурологической рефлексии (текстов культуры) становится однозначная семантизация сложных континуальных смыслов.

Между тем, говоря о смысловых и аксиологических константах «русского текста», не следует устанавливать тождество модели и ее объекта: русский текст онтологически не может быть легитимирован в рамках «наивной» языковой картины мира, поскольку его пространство – философские и художественные модели начала XX столетия, логические, а не символически-амбивалентные по своей природе. «Русский текст» не порожден «наивной» языковой картиной мира – напротив, его аксиологические константы и смысловые концепты заданы философской и культурологической рефлексией, универсальной платформой которой является историческая динамика литературного текста в его когнитивном измерении.

Тексты культуры не вырастают из языковой картины мира (повседневной или «наивной») – напротив, они формируют ее; наивная картина мира при этом становится своего рода хранилищем, «складом» отвердевших философских концептов и семантизированных аксиологических констант [12], в то время как текст остается семантически подвижным. Смысловая подвижность текстов культуры определяется изменчивостью логических координат интерпретирующего сознания (в рамках «большого времени» – исторической персонологии), которая, в свою очередь, дополняется подвижностью кода – языка модели-

рования мира [13]. Такая подвижность и кода, и картины мира (образующих систему из нескольких переменных) иногда настолько серьезна, что можно говорить об изменении кода при неизменности его «материального носителя» (набора слов и высказываний/суждений [14]) и неизменности «объекта» (опыта культуры, существенной составляющей которого является социокультурная аксиология) – референтность имеет такое большое количество условий и уточнений, что легко превращается в парадокс обоснования [15]. Это очень хорошо видно из сравнения, например, противоположных смысловых основ антиутопий В. Сорокина («Сахарный Кремль») и А. Проханова («Холм»), построенных на одной и той же исторической проекции.

Говоря о русском тексте, не следует ограничиваться постулированием ценностей свободы, любви и ответственности, милосердия и претерпевания, общинности и родства, удали, воли, истины и правды [16] как его аксиологических и смысловых константах, соединяя тем самым язык описания и аутентичный опыт культуры в ее исторической динамике: вся трагическая история XX столетия говорит о наличии иной, не идеальной – не «логосной» стороны русской ментальности, которая, естественно, не могла быть представлена в культурологических дискурсах начала XX столетия. Понятийная нерасчлененность символических (амбивалентных, алогичных, парадоксальных) структур сознания становится основанием антиномизма и трагедийности. В частности, одной из таких «темных» констант русской культуры, на наш взгляд, является *скука* как экзистенциальная составляющая русской аксиосферы. Скука как сущностная характеристика «депроецированного», по Б. Хюбнеру, человека противоположна диалогизму и этике Другого, приводя, с одной стороны, к потребности «трансцендировать свое Я к Другому» [17], но – с другой – и к «эстетической инструментализации мира», к «мета-физическому вакууму» [18]. В этом смысле скука противоположна любви, поскольку «метафизическая природа любви – в сверхлогическом преоборении голого самотождества «я = я» и в выхождении из себя, а это происходит при истечении на другого, при влиянии на другого силы Божией, расторгающей узы человеческой конечной самости» [19].

Являясь «вторжением времени в нашу систему ценностей» [20], по словам И. Бродского, и порождая «способы душевного самоопределения русского человека» [21], скука помещает человеческое существование в перспективу, конечный результат которой – смирение [22], с одной стороны, и стремление «инструментализировать» мир в желании вырваться из «тавтологический идентичности Я = Я, прочь из прорехи бытия», по вы-

ражению Б. Хюбнера [23], – с другой. Экзистенциально-символическая (амбивалентная, логически не артикулированная) природа «русской хандры» представляет собой наиболее очевидную экстраполяцию символических структур сознания, в иной проекции представленных в концептуализации логосности, софийности, соборности и т. д. Антиномия соборности, любви, душевности, с одной стороны, – и скуки – с другой, определила очевидную двойственность русской истории, где высшие проявления духовности оказались сопряжены с разгулом стихии «бессмысленности и беспощадности». В конечном счете, тотальная культурная маргинализация, столь очевидная для России конца XX – начала XXI в., также имела своим истоком не что иное, как экзистенциальный опыт скуки (примеры из художественной литературы от Пушкина до Чехова и Платонова и от Платонова до Э. Багирова и С. Минаева не требуют пересказа).

Концептуализация русского текста провоцирует двойственность его интерпретации – с одной стороны, в качестве текста «русскости» как таковой – любое описание которого становится одной из возможных моделей некоторой ускользающей от однозначного прочтения ментальной, когнитивной, ценностной реальности, с другой – как способа когнитивного моделирования и семантизации мира посредством текста – оощуаемого результата порождающей деятельности русского языкового сознания в пространстве языковой картины мира русской культуры. Следует признать, что понимание русского текста как текста «русскости» должно быть существенно пересмотрено – и главным образом вследствие признания его когнитивно-моделирующего, а не объективно-реального статуса. «Русский текст» в этом значении – опыт «повествовательной» (используем выражение П. Рикера) идентичности – а не идентичности психологической или онтологической. Гораздо важнее и научно продуктивнее попытаться описать современный русский текст как результат деятельности сознания современного (русского) человека, отражающий анфиладу культурно-исторических смыслов (в т. ч. и русский текст – текст «русскости» как таковой [24]). При этом моделирование порождающей деятельности русского языкового сознания должно исходить не из узко лексикографических или – шире – концептографических описаний, но из фундаментальной модели языковой личности, порождающей и воспринимающей тексты. Для современного русского текста, построенного на парадоксальности постмодернистского представления реальности как системы переменных, очевидно «падение референциальной соотнесенности» [25], что мотивировано асимметричной би-

нарностью знака (когда значение *не* равно употреблению). В то же время современное русское языковое сознание подвергает переосмыслению тексты прошлых эпох в рамках актуальной постнеклассической картины мира. Текстовая реальность, независимо от порождающей ее культурно-исторической парадигмы, предстает в форме логической игры парадоксального означивания, приобретающей вид случайных суждений, построенных на базе бесконечно вариативного словаря понятий. Такой «когнитивный (или = «тезаурусный» – Ю. Караулов) поворот» в индивидуальном языковом сознании представляет собой изменение культурно-антропологических характеристик, качественно отличающихся от когнитивных моделей начала XX в.

Формирование в актуальном сознании структур Другого/Иного становится механизмом замещения символически-амбивалентных смыслов депроецированного человека – когнитивными моделями индивидуального сознания, что является основанием качественных изменений русского текста как такового. «Когнитивный поворот» индивидуального сознания – это показатель движения индивидуального сознания по антропологической восходящей «кривой» от воспроизводства смыслового тождества до воспроизводства и производства смыслов: картинка когнитивного «калейдоскопа» не останавливается, а перетекает в новую картинку, заставляя сознание непрерывно моделировать языковую картину мира не как набор констант и примитивов, а как ряд нетождественных смыслов. Но сколь бы нетождественным самому себе ни оказывался производимый смысл, какие бы анфилады интертекстов и историко-культурных контекстов ни выстраивал бы автор (который, по определению, умер, оставив вместо себя упомянутую интертекстуальную перспективу), само наличие текста оказывается возможным только в случае существования некоторой аксиологической «призмы», обеспечивающей тексту его кореферентность, когезию и когерентность.

В таких обстоятельствах «расширяющейся коммуникации» значение слова и значение предложения не могут обладать достаточным информационным объемом для обеспечения работы системы «смысл – текст», а в случае фразеологизации (на которую часто указывают, как на «носителницу» смыслов-констант «русскости») вообще утрачивают информативность, играя роль ситуативного или социального дейксиса, фиксируя маргинальные рамки «свой/чужой» и «правильный/неправильный». Идея этничности языкового сознания, его стандартизированной психолгвистической и социокультурной реактивности, которая теперь часто применяется к языкам и народам, обладающим развитой книжно-пись-

менной культурой и интеллектуальной традицией, имеет на самом деле ряд ограничений.

Эпистемологические и философско-рефлексивные признаки современного русского текста демонстрируют коррелятивную (частичную, функциональную) симметрию между двумя относительно независимыми мирами семиосферы: миром индивидуальных смыслов и миром смыслов культуры, выявляющихся в ходе интерпретации текстов культуры. Эта корреляция «через тексты» (когнитивный мостик) оказывается аксиологически детерминированной в не меньшей степени, чем философско-культурологический дискурс как таковой. Другими словами: современный русский литературный текст, вне зависимости от объекта и способа описания, обладает признаками аксиологичности и культурологической рефлексивности, соотносимыми с культурно-философскими константами конца XIX – начала XX в. Вопрос только в разной степени их экспликации в произведениях, например, Марины Палей или Людмилы Улицкой (морально-этический дискурс), с одной стороны, и Виктора Пелевина, Михаила Веллера или Владимира Сорокина (жесткий социально-этический дискурс) – с другой, при очевидной близости их экзистенциального опыта.

Таким образом, современный литературный текст как одна из наиболее универсальных моделей русского текста обнаруживает *актуальную амбивалентную деструктивность* тех непроясняемых символических сущностей русского сознания, о которых говорилось в нашей работе. Последствия подобного процесса, далеко до конца не исследованного, пока предмет футурологических антиутопий.

Примечания

1. Топоров, В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) [Текст] / В. Н. Топоров // Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. Избранное. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1995. С. 259.

2. Гиренюк, Ф. И. Хвост ускользающей субъективности: Почему закатилась звезда социальных наук? [Электронный ресурс] / Ф. И. Гиренюк. Интернет-ресурс Ex libris / Кафедра: иллюзия, социум, наука. 2008. 31 июля. № 2226 (471).

3. К этому ряду легко добавляются и те образы «русскости», которые были созданы в рамках театральной и музыкальной жизни XIX и XX вв. (в операх М. И. Глинки и М. П. Мусоргского, в дягилевском модернистском проекте «русских сезонов», в создании В. В. Андреевым усовершенствованной «русской» балалайки или русской песенности Б. Трояновским).

4. Бурдье, П. Практический смысл [Текст] / П. Бурдье [пер. с фр.], общ. ред. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. С. 69.

5. В этом смысле показателен народовольческий цикл И. Е. Репина, сквозной метафорой которого является христианская жертвенность и путь на Голгофу. См. *Поспелов, Г. Г.* Русское искусство XIX века. Вопросы понимания времени. Очерки [Текст] / Г. Г. Поспелов. М.: Искусство, 1997.

6. *Эрн, В. Ф.* Борьба за Логос [Текст] / В. Ф. Эрн. М.: Путь, 1911. С. 96.

7. Само появление категории софийности в древнегреческом языке, по мысли В. Н. Топорова, в противоположность понятию логоса, было семантически связано с понятием 'символ' (*Топоров, В. Н.* Святость и святые в русской духовной культуре. Т. I. Первый век христианства на Руси. [Текст] / В. Н. Топоров. М.: Гнозис, Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 73). Говоря о связи концепта Софии с категорией возвратности, В. Н. Топоров отмечает наличие семантики самосозерцания, углубленности мысли на себя, наполненности (Там же. С. 78). С этим наблюдением коррелирует обоснование Эрном символизма как онтологической константы русской культуры.

8. По мысли С. С. Хоружего, В. С. Соловьев, стоявший, как известно, у истоков и русской софиологии, и религиозной философии, и символизма, «своей Софией не просто оказался созвучен слабостям и соблазнам этой эпохи, но доброй долей создал эти соблазны» (см. *Хоружий, С. С.* Перепутья русской софиологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://horujy.chat.ru>. Загл. с экрана).

9. Там же.

10. *Бурдые, П.* Практический смысл... С. 51.

11. См., напр.: *Зализняк, А. А.* Ключевые идеи русской языковой картины мира [Текст] / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005.

12. К таковым относятся, например, представления о якобы исконно присущем русскому человеку

милосердия, непонятно как согласующиеся с мрачными годами кровавых бунтов (вспомним «Историю пугачевского бунта» А. С. Пушкина) или ужасом ГУЛАГа.

13. *Ajdukiewicz, K.* Das Weltbild und die Begriffsapparatur [Text] / K. Ajdukiewicz // Erkenntnis. 1934. Bd. 4. S. 259.

14. Ibid. S. 261.

15. *Куайн, У. В. О.* Онтологическая относительность [Текст] / У. В. О. Куайн // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: учеб. хрестоматия / сост., пер., прим., ком. А. А. Печенкина. М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. С. 58.

16. См. список «ключевых идей» русской языковой картины мира в: *Зализняк, А. А.* Указ. соч. С. 12.

17. *Хьюбнер, Б.* Произвольность этоса и принудительность эстетики [Текст] / Б. Хьюбнер [пер. с нем.]. Минск: «ПроPILEI», 2000. С. 72.

18. Там же. С. 87.

19. *Флоренский, П. А.* Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах [Текст] / П. А. Флоренский. М.: Путь, 1914. С. 17.

20. *Бродский, И. А.* Похвала скуке (речь перед выпускниками Дартмутского колледжа в июне 1989 года) [Текст] / И. А. Бродский // Знамя. 1996. № 4.

21. *Исупов, К. Г.* Хандра [Текст] / К. Г. Исупов // Космос русской культуры (в печати).

22. *Бродский, И.* Указ. соч.

23. *Хьюбнер, Б.* Указ. соч. С. 86.

24. В этом смысле весьма показательна современная русская (постмодернистская) проза (М. Палей, М. Шишкина, Т. Толстой и т. д.), выстраивающая аксиологические константы и концептуализирующая мир (порой парадоксально) в культурно-релевантных для России парадигмах и моделях.

25. *Куайн, У. В. О.* Онтологическая относительность... С. 58.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. Ю. Анцыферова

КУЛЬТ ГЕНРИ ДЖЕЙМСА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья исследует истоки и механизмы формирования литературного культа на примере прижизненной рецепции творчества Генри Джеймса и судеб его наследия в XX в. Анализируются сознательное моделирование Генри Джеймсом собственной жизни по законам литературного творчества, сотворение автомифа, его прижизненная репутация литературного гурзу для кружка молодых англоязычных литераторов, закономерно перешедшая в посмертную славу создателя теории англоязычного романа, и, наконец, «культ» Генри Джеймса, сотворенный «новыми критиками».

Формирование литературной репутации Генри Джеймса (1843–1916) отмечено многими неожиданными коллизиями и поворотами и, думается, заслуживает особого разговора в контексте обсуждения проблемы литературного культа. Это можно обосновать прежде всего «руководным» характером этой репутации, которая при жизни создавалась во многом усилиями самого художника, а в последующие годы Генри Джеймс – «самый знаменитый из нечитаемых писателей» – из героя литературных анекдотов, сложившихся в достаточно целостный биографический миф, стал культовой фигурой для американской литературоведческой школы «новой критики». Ныне же он из культового автора стал классиком американской литературы, сохраняющим свое место в литературном каноне, несмотря на все его деструктивные ревизии.

«Культ Генри Джеймса» – явление, недвусмысленно зарегистрированное в ряде заглавий литературоведческих работ (к примеру, «Легенда Мастера» С. Ноуэлла-Смита, «Генри Джеймс и его культ» М. Гейсмара и т. п. [1]). Пожалуй, первым симптомом оформления литературного мифа стала вышедшая в 1948 г. книга Саймона Ноуэлла-Смита «Легенда Мастера», где были собраны воспоминания о Генри Джеймсе. Само название сборника свидетельствовало о том, что к середине XX в., через тридцать лет после смерти писателя, когда многие из тех, кто знал его лично, ушли из жизни, американский писатель, про-

ведший большую часть жизни в Европе, не только не был забыт, но и приобрел некий «легендарный» статус. Писатель продолжал жить не только на страницах своих произведений (никогда, впрочем, не пользовавшихся широким читательским успехом, за исключением, может быть, «Дэзи Миллер»), но и в качестве литературного мифа, порожденного некими постоянно воспроизводимыми в воспоминаниях современников стереотипами, имевшими подчас весьма опосредованное отношение к миру художественных произведений Джеймса.

Вместе с тем уже на тот момент слагаемыми легенды были не только изустно передаваемые анекдоты о «странных» Джеймса. Уже увидел свет ряд изданий, способствовавших кристаллизации его литературной репутации как «мэтра» литературы и литературной теории: двухтомник писем Генри Джеймса под редакцией Перси Лаббока, опубликованный в 1920 г. [2], и сборник авторских предисловий Джеймса к томам Нью-Йоркского издания, опубликованный в 1934 г. Ричардом Блэкмуром отдельной книгой под названием «Искусство романа» [3]. Отметим, что это были первые проявления литературоведческого интереса к наследию Джеймса, ставшие предвестниками и своего рода сакральными текстами для расцветшего во второй половине XX в. настоящего литературоведческого культа Генри Джеймса.

Что же касается мемуарной книги, вышедшей под редакцией С. Ноуэлла-Смита, Генри Джеймс в ней предстает не как художник-творец, но как участник англо-американского литературного и околосредового быта. По мнению редактора сборника мемуаров, имидж Джеймса – героя «легенды о Мастере» начал формироваться в устной традиции прижизненных анекдотов и воспоминаний. Недостоверность и определенная мифологизация этого образа объяснялась и ошибками памяти, и переработкой текстов воспоминаний для публикации в периодических изданиях, требовавших неукоснительного налета журналистской сенсационности. Как замечает составитель более позднего сборника мемуарной прозы о Джеймсе Норман Пейдж, у писателя не было своего Босуэлла, но зато была очень обширная сеть знакомых, приятелей, друзей, которые зафиксировали его поступки, а чаще – слова в своих письмах и дневниках. Вероятно, не случайно подавляющая часть ярких воспоминаний о Джей-

мсе относится к поздним годам его жизни, когда сформировался некий определенный художественский имидж, когда имя Генри Джеймса уже было окружено ореолом устойчивых ассоциаций. Это произошло не раньше второй половины 1890-х гг., и своеобразную визуальную аналогию этому процессу внутренней самоидентификации находит иллюстратор и драматург В. Грэхем Робертсон: «В 1890-х годах <Генри Джеймс> был еще внешне замечательно непримечательным (remarkably unremarkable) человеком; его лицо могло принадлежать кому угодно; он словно бы оглядывался вокруг в поисках подходящей физиономии, но по вкусу ничего найти не удавалось, и он довольствовался, так сказать, “ширпотребом”, готовой одеждой, пока не появится возможность заказать что-нибудь подходящее специально и исключительно для себя. Это особенное и только ему принадлежащее лицо появилось у Генри Джеймса, только когда он стал уже достаточно пожилым человеком, словно бы большую часть своей жизни он расхаживал в чьем-то чужом обличье» [4].

Несколько ироническое наблюдение В. Г. Робертсона, думается, страдает известным упрощением. Конечно, речь вовсе не обязательно должна идти о найденной писателем в конце концов выразительной «маске», достаточно адекватно соответствующей его внутренней сущности. Скорее, в подмеченном художником изменении можно видеть внешний знак *обретения биографии*. К этому случаю вполне применимо наблюдение Ю. М. Лотмана о том, что биография во второй половине XIX в. «становится понятием *более сложным, чем сознательно выбранная маска*. Она подразумевает наличие внутренней истории. А поскольку история осознается в этот период как движение от бессознательности к сознательности, то биография – акт постепенного самовоспитания, направленного на интеллектуальное и духовное просветление» [5].

Случай Джеймса примечателен тем, что сам художник, вся жизнь которого была подчинена служению литературе и им же и ограничивалась, моделировал собственное существование по законам художественной прозы, занимался *жизнетворчеством*, стилизацией собственной жизни под искусство. Об этом свидетельствуют не только многочисленные примеры литературной саморефлексии, пронизывающей художественные произведения Джеймса. Подтверждение тому мы находим и в мемуаристике, где особенно многочисленны попытки воспроизвести манеру речи Джеймса. Можно привести примеры зафиксированных в мемуарах высказываний Генри Джеймса, которые, не имея никакого отношения к литературе, граничат, по сути, с автопародией. В обыденной жизни Генри Джеймс словно обыв-

рывает собственную литературную репутацию художника слова, мучительно старающегося ухватить все оттенки и нюансы человеческого сознания. В реальной жизни, в бытовом общении он демонстрирует подобное же стремление ухватить невыносимую сложность бытия. Так, сохранился текст *телеграммы*, отправленной Джеймсом сестре Элис 4 января 1891 г. по следам успеха театральной премьеры автоинсценировки романа «Американец» в Саутпорте: “*Unqualified triumphant magnificent success universal congratulations great ovation for author great future for play Comptons radiant and his acting admirable writing Henry*” [6]. Или еще одна телеграмма, адресованная американскому художнику Эдвину Остину Эбби: “*Will alight precipitately at 5.38 from the deliberate 1.50*” [7]. В обоих случаях налицо очевидное несоответствие многочисленных эпитетов общепринятой лапидарности телеграфного стиля, порождающее несколько комический эффект и потому цитируемое современниками в качестве бытового анекдота. Привычные для Джеймса навыки работы со словом явно идут вразрез с законами повседневной коммуникации, которые к тому же, в случае с телеграфом, начинают обуславливаться новыми коммуникационными технологиями. Можно сказать, что в данном случае эстетическая функция языка, по Роману Jakobsonу, отягощает функцию референтную. Даже в бытовом употреблении язык у Джеймса не только несет некое сообщение, но и привлекает внимание к функционированию собственных механизмов – к тому, что более всего заволаживало Джеймса-художника.

Мифологизирующие функции бытового анекдота становятся особенно очевидны, когда молва запечатлевает те же самые интонации в предсмертных словах писателя. Запись о них мы встречаем в письме Вирджинии Вулф Катарине Кокс от 19 марта 1916 г. Эти слова были характерным образом адресованы секретарше (последнее десятилетие жизни Джеймс диктовал свои произведения), за которой он послал, предчувствуя конец: “*I wish to dictate a few faint and faded words...*” «После этого он замолчал и больше уже не произнес ни слова» [8]. Даже свой переход в иной мир художник (или молва о нем) оркеструет по законам созданной им эстетики слова.

Лишенная, на первый взгляд, внешнего драматизма жизнь Генри Джеймса была наполнена напряженными творческими поисками и экспериментами, которые составляли суть и смысл его существования. Сам факт полного подчинения своей жизни литературному призванию стал одной из важных предпосылок превращения биографии Джеймса в своего рода *агиографию*. Служение искусству, обойденное вниманием широкой публики, в сочетании с полной творческой

самоотдачей сделало Генри Джеймса культовой фигурой для кружка преданных поклонников, который начал формироваться уже с середины 1880-х гг. В него входили француз Поль Бурже и американская писательница Вайолет Пейджет, писавшая под мужским псевдонимом Вернон Ли. В конце 1880–1890-х гг. к их числу присоединились Мортон Фуллертон, парижский корреспондент *London Times*, Генри Харланд, редактор журнала литературного авангарда *Yellow Book*, Логан Пирсон Смит (один из самых преданных поклонников Джеймса), Джонатан Стерджес, а также целый ряд начинающих британских писателей, которым суждено будет занять заметное место в истории англоязычной литературы – Джозеф Конрад, Герберт Уэллс, Форд Мэдокс Форд, а также несколько молодых американских писателей, среди которых наиболее талантливо заявит о себе Стивен Крейн, в 1890-х гг. переехавший в Англию. «Эта крайне разнородная и весьма разбросанная группа постепенно составила своего рода альтернативную читательскую аудиторию, поддерживавшую Джеймса в критические моменты его карьеры», – считает А. Т. Марголис [9].

Сам кружок молодых литераторов, центром (и наставником) которого стал Генри Джеймс, переехавший в 1895 г. из Лондона в деревенское поместье Рай в Восточном Сассексе, представлял собой весьма примечательное и редкое для английской литературы явление. Миранда Симур, исследовавшая это стихийно образовавшееся литературное сообщество, называет его первым в истории английской литературы *кружком романистов*: в Англии существовало «множество содружеств поэтов и художников – Поуп и его кружок, “Озерная школа” поэтов, восточно-английская школа художников... – но не было ни одного кружка романистов. Довольно часто среди писателей формировалось то, что называется французским словом *coterie*, но это понятие не подразумевает группу писателей с четко определенной художественной программой. Если обратиться к кружку Блумсбери, в который входило несколько романистов, то он все же в основном состоял из философов, историков, поэтов и художников» [10].

С одним из членов этого кружка, впоследствии прославленным писателем Гербертом Уэллсом, связано одно из самых болезненных и поворотных для литературной репутации Джеймса событий, сделавшее его героем громкого литературного скандала, резонанс которого не утихного лет спустя. Это была громкая ссора с Гербертом Уэллсом, стремительно перешедшего из числа учеников Джеймса в ряды его резких критиков. Собственно, памфлет *The Boon* (1915) Г. Уэллса можно считать первым *письменным* ис-

точником легенды о Мастере. В своем «Эксперименте автобиографии», по прошествии лет, когда яростная литературная полемика стала фактом прошлого, Герберт Уэллс так объяснял причину своего разрыва с Джеймсом и кругом его последователей: «Из всех, кого я когда-либо встречал, <Генри Джеймс> был наиболее утонченным и артистичным человеком, сознательно культивировавшим в себе эти качества... Все эти разговоры, которые вели мы с Конрадом, Хьюффером (Ф. Мэдокс Фордом. – О. А.) и Джеймсом о точном слове, о совершенном словесном выражении, о том, что *это* или *иное* было «написано» или не написано, бесконечно напрягали меня, повергали меня в состояние непрестанных вопрошаний, адресованных самому себе, в состояние постоянных самокопаний, отгораживающих меня от внешнего мира... В конце концов я окончательно восстал и отказался играть в эти игры» [11].

Стоит отметить, что репутация Джеймса как «мастера», как своего рода гуру англо-американской литературной молодежи относится к середине его творческой карьеры, когда еще не были написаны знаменитые романы «Послы», «Крылья голубки» и «Золотая чаша». Калифорнийская писательница Гертруда Аттертон, жившая некоторое время в Англии, свидетельствует, что уже в начале 1890-х имя Генри Джеймса произносилось «с придыханием и с заслуженным эпитетом “Мастер”» [12]. Джозеф Конрад обращался в своих письмах к Джеймсу *Cher Maître*.

Слагаемым сотворения культа Джеймса стал и своеобразный полуиронический «дискурс почитания», к которому прибегал писатель в своих произведениях, посвященных теме искусства и художника. Так, одну из самых известных своих повестей о литературной жизни он озаглавливает «Урок мастера» (*The Lesson of the Master*, 1888). Если заглавие повести имеет несомненно иронические обертоны [13], то сама модель почтительного ученичества составляла самую суть отношения американского писателя к таким мастерам слова, как Оноре де Бальзак, статью о котором он назвал «Урок Бальзака» (*The Lesson of Balzac*, 1905), и И. С. Тургенев, которого он называл «литературным мэтром». По сходной модели, надо думать, выстраивались отношения Генри Джеймса с его молодыми последователями.

Определенным этапом в сотворении культа Генри Джеймса стало и появление нью-йоркского издания его произведений. Сама эта история чем-то походит на другой эпизод истории литературы, о котором вспоминает Б. Дубин: Гете и Шиллер стали классиками немецкой литературы в том числе и за счет процессов, казалось бы, не имевших прямого отношения к литературе (к мо-

менту, когда понадобилось идеологическое обеспечение германского культурного самосознания, на сочинения Гете и Шиллера кончился срок авторских прав) [14].

Итак, в начале XX в. два американских писателя, Генри Джеймс и Уильям Дин Хоуэллс (1837–1920), приближавшиеся к шестидесятилетнему возрасту, предприняли определенные шаги для издания собственных собраний сочинений. В 1905 г. Генри Джеймс заключает с издательством «Скрибнерс» соглашение об издании двадцатичетырехтомного нью-йоркского издания романов и повестей. Для него он заново редактирует ранние произведения и пишет авторские предисловия к каждому тому собрания. Это издание, по замыслу Джеймса, было снабжено фотографическими фронтисписами Э. Л. Коберна, что само себе важно, по крайней мере, в двух отношениях. Во-первых, это свидетельствовало о несомненном интересе Джеймса к фотографии, которая к началу XX в. постепенно приобретала, наряду с документальными, эстетические свойства и превращалась из технического изобретения в новый вид искусства. «[Джеймсу] не только нравилось фотографироваться самому, но он чрезвычайно ценил фотографии друзей, посланные ему в подарок... [В течение всей своей жизни] Джеймс последовательно создавал собственную фотографическую иконографию» [15], – пишет Айра Нейдл. И это, добавим, свидетельствовало не только об интересе Джеймса к модным техническим изобретениям, но, быть может, и о его стремлении сохранить свой облик для потомков, для будущих читателей. Во-вторых, в фотографии Джеймс нашел необходимое дополнение к новому изданию своей прозы. Как известно, писатель всегда резко возражал против иллюстрирования собственных произведений и против книжной иллюстрации вообще. Однако на фотографию это возражение не распространялось: фотографии, по ощущениям Джеймса, призваны были придать конкретность месту действия его произведений. «Художественная проза приобретает реальность, с которой ассоциируется любая фотография. Привлекательность фотографических фронтисписов также призвана была увеличить число продаж, поскольку они удачно вписывались в формат роскошного дорого издания и представляли новейшее искусство в его самой притягательной ипостаси – фотография как изобразительное искусство, что подспудно должно было навести на мысль об острой современности творений Джеймса» [16]. В 1907 г. вышли в свет первые тома собрания сочинений. Хотя им не суждено было пользоваться коммерческим успехом при жизни автора, свет увидели все двадцать четыре тома его сочинений (1907–1909). Впоследствии они стали библиографической ред-

костью и одним из сакральных предметов для почитателей Джеймса.

Иначе произошло с собранием сочинений Уильяма Дина Хоуэллса, писателя, пользовавшегося при жизни несравненно большей популярностью у широкого американского читателя, чем Генри Джеймс. Парадоксальным образом Хоуэллс стал заложником собственной прижизненной популярности. В 1906 г. издательство «Харперс» задумало выпустить роскошное полное собрание сочинений живого классика, первого и пожизненного президента американской Академии изящной словесности. Однако этому не суждено было осуществиться вплоть до 1911 г., причем и тогда увидели свет лишь первые шесть томов вместо задуманных тридцати пяти. Препятствием стала не только угасшая к тому времени популярность Хоуэллса, но и стратегии, к которым он прибегал на книжном рынке: авторские права на его многократно переиздававшиеся произведения были проданы и распылены по самым разным издательским кампаниям, что стало одним из препятствий для увековечивания его литературной репутации в форме полного собрания сочинений [17]. Таким образом, экстралитературные обстоятельства, как и в случае с увековечиванием литературных достижений Гете и Шиллера, сыграли известную роль в посмертной судьбе наследия Джеймса и Хоуэллса, способствуя формированию культа первого и передвижению на литературную периферию второго.

Хорошо осознанной целью литературной карьеры для Генри Джеймса было достижение литературного признания, которое должно было прийти как заслуженная награда за его самоотверженное служение искусству слова. Все это стало благодатной почвой для оформления культа писателя еще при его жизни. Как верно отмечает С. Зенкин, «культовый автор и культовый текст остаются таковыми, поскольку этот культ разделяют не все – у него есть ограниченный круг поклонников, группа, секта и т. д.» [18]. Критик-марксист М. Гайсмар в свое время с ироническим пренебрежением писал, что при жизни Генри Джеймс «был идиолом узкого кружка эстетов» [19]. Вряд ли можно согласиться с этой нарочито пренебрежительной оценкой. Однако первая фраза той же книги Гайсмара: «Да, я знаю, никакого “настоящего” Генри Джеймса нет», – достаточно точно передает действительное положение дел, констатируя множество достаточно противоречивых моментов и фаз в формировании литературной репутации Джеймса, важнейшей из которых стала канонизация Генри Джеймса представителями литературоведческой школы «новой критики» в качестве образцового автора.

Миф о Джеймсе как художнике, творящем в башне из слоновой кости, был создан именно «новыми критиками», для которых проза Генри Джеймса стала удобным полигоном для оттачивания их методологии, основанной на имманентном анализе литературного текста, изъятых из всех экстралитературных контекстов. В 1960-е гг. (в завершающее десятилетие многолетнего господства «новых критиков» на литературных кафедрах американских университетов) количество посвященных Джеймсу литературоведческих работ достигло такого количества, что М. Гайсмар имел все основания написать, что к этому времени Джеймс стал своего рода институтом [20]. При этом свою личную оценку творчества Джеймса Гайсмар высказывает весьма недвусмысленно: он считает, что популярность Джеймса незаслуженно раздута, и употребление слова «культ» имеет у него отчетливо иронический характер: «Генри Джеймс вовсе не был великим писателем... он был великим *актером*... весьма редкого и экзотического сорта, неким гибридом... великого мага, каким описывал себя сам Джеймс, и чем-то вроде литературного монстра, каким он в действительности являлся» [21]. «Возможно, Генри Джеймс стал одним из самых примечательных писателей весьма скромного литературного дарования, просто потому, что он вел себя как великий писатель» [22]. «Король, которому поклонялись якобиты, среди всеобщих восхвалений оказался голым» [23].

Гайсмар весьма саркастически настроен по отношению к безудержному поклонению, которым «новая критика» окружала Генри Джеймса, но характерным образом находит истоки этого культа не только в литературоведческой методологии, но и в социокультурной обстановке 1940–1950-х в США. Критик вспоминает фразу из журнала «Новая критика» начала 1960-х: «Генри Джеймс *сам* был эпохой и создавал свое время» (“Henry James *was* the age”). Далее следует комментарий: «Если Генри Джеймс был эпохой, как провозглашали наши “новые критики”, то его эпоха, конечно же, не совпала с его жизнью... Творчество Джеймса не имеет привязки к определенной эпохе, как не привязано оно к определенному времени или месту... Однако неким странным образом Генри Джеймс сумел выразить дух времени середины XX в. в США. 1940–1950-е гг. были эпохой иллюзорного процветания, ложно понятой “нормальности”: это была эпоха конформизма и стерильности... В литературоведении это было время господства “новой критики”, которая сконцентрировала весь вес и влияние собственной псевдонаучной методологии на тонком слое “одобренных” авторов, среди которых главнейшее место занимали Элиот, Паунд и Джеймс» [24]. Итак, хотя Гайсмар

пишет о «культе Генри Джеймса» 1950–60-х, но в данном случае корректнее говорить об институализации, канонизации Джеймса, ибо представители «новой критики» играли господствующую идеологическую роль в американских университетах, где их методология получила официальный статус и господствовала в преподавании литературы. «Генри Джеймс... был то, что нужно для “новой критики”: как писатель, так и представители этой школы делали акцент на форме произведения “чистого искусства” и исключали (или пренебрегали) историческими или человеческими обстоятельствами» [25].

Причины невероятного всплеска популярности Джеймса в 1950-е гг. критик-марксист ищет и в социальной атмосфере 1950-х – «времени социального и культурного лицедейства, когда жажда иллюзии и волшебства – ложного, слепого подчинения волшебной иллюзии за счет полной утраты чувства реальности – удовлетворялась искусством Джеймса и соответствовала присущему писателю от природы дару лицедейству». В этом плане Джеймс оказывается в одном ряду с популярными фигурами начала 50-х Дж. Д. Сэлинджером и Г. Вуком. «Во время холодной войны, маккартизма, чисток и судебных расследований, в эпоху единомыслия, как навязываемого извне, так и внутренне присущего американцам, Генри Джеймс стал совершенным символом безмятежности, приличия и достойного поведения. Или даже больше – “чистого искусства”» [26].

Оценки М. Гайсмара, при точности некоторых исторических наблюдений, конечно, грешат оценочными крайностями. Однако в целом в возвышении Генри Джеймса «новой критикой» можно видеть то обязательное присутствие *сознательного* момента в деятельности по созданию культа, о котором говорят многие теоретики. Вспомним, к примеру, слова Б. Дубина: «Культовыми фигурами не рождаются... культ конструируют, то есть просто создают» [27]. Или В. Куприянова: «Культовый значит “насаждаемый”, то есть кем-то *сознательно* продвинутый в сферу *бессознательного*» [28]. О том же, в сущности, писал и Жан Бодрийяр: «Идол – чистый, заражающий собой образ, насильственно реализованный идеал» [29].

Как известно, литературный культ стал своего рода подменой культа религиозного. В условиях секуляризации общества, «смерти Бога», сакральной ценностью наделяются искусство, творец, автор. Старший современник Джеймса Флобер однажды упрекнул Луизу Коле в том, что у нее есть любовь к искусству, но ей не достает «религии искусства»: она хорошо представляла ее ритуалы, одеяния, благоговения, но ей не хватало истовой веры в истины, открываемые

искусством. Художник, впитавший все противоречия своего времени, Джеймс оказался образцовым объектом для литературного культа. Жрец высокого искусства, творящий в «башне из слоновой кости» и — художник, страстно стремившийся к популярности. Эти две, по видимости, внутренне противоречивые ипостаси творческого облика Джеймса обусловили своеобразие положения этого автора в литературном каноне, определили элитарность его искусства, предназначенного истинным ценителям, и постоянные и мучительные размышления о возможностях достичь литературного (в том числе и коммерческого) успеха. Культ Генри Джеймса — явление многогранное и неоднозначное и, думается, хорошо иллюстрирует ускользающие смыслы многосоставного понятия *культ*: и его сакральность (отношение самого Джеймса к собственному ремеслу и призванию), и сознание собственного избранничества, разделяемое его немногочисленными поклонниками, и связь культа (в современном смысле этого слова) с коммерциализацией искусства, и причастность литературоведческой науки к сотворению литературных культов, и (что, быть может, самое главное) — *самосотворение* Мастера, сотворение автомифа, до сих пор иницирующего все новые отклики в культурной атмосфере XX и XXI столетий с их культурной перенасыщенностью и невиданным ранее динамизмом в пересмотре культурных иерархий и канонов.

Примечания

1. *Nowell-Smith, S.* The Legend of the Master [Text] / H. James. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1948; *Geismar, M.* Henry James and the Jacobites [Text] / M. Geismar. Boston: Houghton Mifflin Co, 1963; *Geismar, M.* Henry James and His Cult [Text] / M. Geismar. L.: Chatto & Windus, 1964; *Rahv, Ph.* Henry James and his Cult [Text] / Ph. Rahv // New York Review of Books. 1972. Vol. 18. N 2. Feb. 10; *Wood, J.* Cult of the Master [Text] / J. Wood // Atlantic Monthly. April 2003; et al.
2. The Letters of Henry James [Text] / ed. P. Lubbock. In 2 vols. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1920.
3. The Art of the Novel: Critical Prefaces [Text] / ed. by and with pref. of R. P. Blackmur. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1934.
4. Henry James: Interviews and Recollections [Text] / ed. by N. Page. L.: McMillan, 1984. P. 14.
5. *Лотман, Ю. М.* Литературная биография в историко-культурном контексте (К типологическому соотношению текста и личности автора) [Текст] / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Таллинн, 1992. Т. 1. С. 372.
6. Цит. по: *Seymour, M.* A Ring of Conspirators. Henry James and his Literary Circle. 1895–1915 [Text] / M. Seymour. Boston: Houghton Mifflin a. Co., 1989. P. 75.
7. Цит. по: *Lucas, E. V.* E. A. Abbey, Royal Academician: The Record of his Life and Work [Text] / E. V. Lucas. L.: Methuen, 1921. Vol. 1. P. 268.
8. The Question of Things Happening: The Letters of Virginia Woolf [Text] / ed. by N. Nicholson V. 2: 1912–1922. L.: Hogarth Press, 1976.
9. *Margolis, A.* Henry James and the problem of Audience. An International Act. Ann Arbor, 1985. P. 62.
10. *Seymour, M.* A Ring of Conspirators. Henry James and his Literary Circle. 1895–1915 [Text] / M. Seymour. Boston: Houghton Mifflin a. Co., 1989. P. 287.
11. Цит. по: *Seymour, M.* A Ring of Conspirators. Henry James and his Literary Circle. 1895–1915 [Text] / M. Seymour. Boston, 1989. P. 73.
12. *Nowell-Smith, S.* The Legend of the Master. Henry James [Text] / S. Nowell-Smith. P. xlv.
13. Подробнее см. об этом: *Анцыферова, О. Ю.* Повествовательная манера Генри Джеймса и проблематика его повести «Урок мастера» [Текст] / О. Ю. Анцыферова // Национальная специфика произведений зарубежной литературы 19–20 веков: Проблемы повествовательных форм. Иваново, 1992. С. 75–86.
14. «Классик, современный классик, культовый автор, модный писатель...» [Текст]: материалы круглого стола // Иностранная литература. 2007. № 5. С. 251.
15. *Nadel, I. B.* Visual Culture The Phoo Fronticpieces of the New York Edition [Text] / I. B. Nadel // Henry James's New York Edition: The Construction of Authorship / ed. by D. McWhirter. Stanford, 1995. P. 92–93.
16. *Nadel, I. B.* Op. cit. P. 94.
17. Подробнее см.: *Anesco, M.* Letters, Fictions, Lives: Henry James and William Dean Howell [Text] / M. Anesco. N.Y.; Oxford, 1997. P. 331–339.
18. «Классик, современный классик...» С. 246.
19. *Geismar, M.* Henry James and the Jacobites [Text] / M. Geismar. Boston: Houghton Mifflin Co, 1963. P. 3.
20. Ibid. P. 3.
21. Ibid. Op. cit. P. 4.
22. Ibid. P. 438.
23. Ibid. P. 444.
24. Ibid. P. 440.
25. Ibid. P. 441.
26. Ibid. P. 8, 9–10.
27. «Классик, современный классик...». С. 239.
28. Там же. С. 237.
29. *Бодрийяр, Ж.* Соблазн [Текст] / Ж. Бодрийяр. М., 2000. С. 127.

В. А. Поздеев

**«ПРАЗДНИК» И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ
ДЕТСКИМ СОЗНАНИЕМ
(В КНИГЕ И. С. ШМЕЛЁВА
«ЛЕТО ГОСПОДНЕ»)**

В статье рассматривается, как герой повести И. С. Шмелёва «Лето Господне» открывает и познаёт окружающий мир через христианские праздники, которые становятся моментом эстетической рефлексии его как участника событий. Автор анализирует праздничность, которая создается в определенном пространстве, цветом, светом и звуком, как душевное состояние главного героя, которое можно определить как радость, как поиск смысла бытия, как постижение свободы и истинного счастья.

Праздник как значимое событие для общества в целом и каждого индивида, как уникальная форма эмоционально-символического выражения и утверждения ценностного-мировоззрения нашел свое отражение во многих произведениях русской словесности XVIII–XIX вв. *«Празднество (всякое), писал М. М. Бахтин, – это очень важная первичная форма человеческой культуры. Ее нельзя вывести и объяснить из практических условий и целей общественного труда или – еще более вульгарная форма объяснения – из биологической (физиологической) потребности в периодическом отдыхе. Празднество всегда имело существенное и глубокое смысловое, мирозосерцающее содержание...»* [1]

Праздник как феномен культуры неоднократно привлекал внимание историков и философов культуры, этнографов, фольклористов и литературоведов [2]. Его изучали в различных аспектах, поэтому предмет анализа, сущностные характеристики, классификации и дефиниции праздника нередко оказывались различными. На наш взгляд, анализ концепта «праздник» и его концептного поля на современном этапе становится возможным в рамках гуманитарно-культурологического дискурса [3].

«Праздник» можно рассматривать как универсально-национальный прецедентный феномен (ситуации). Праздник и составляющие его обряды и ритуалы – это тексты, которые разворачиваются в уже известной системе координат (национальных, региональных, социальных, религиозных, исторических), то есть аккумулируют уже существующие представления и знания. Национально-культурный компонент человека обуславливает культурную компетенцию и национальную ментально-лингвальную ориентацию. Каждый индивид может иметь собственные знания и представ-

ления, но в большей мере они основываются на «социумно-, национально- и универсально-прецедентных феноменах» (В. В. Красных). В. В. Красных определяет «прецедентную ситуацию (ПС) как некую «идеальную» ситуацию, когда-либо бывшую в реальной действительности <...> или принадлежащую виртуальной реальности созданного человеком искусства...» [4]

Праздник, как и обряд, имеет множество элементов, может восприниматься как развернутый текст [5]. Инвариантность праздника как текста, его идеи, функции, структуры реализуется следующим образом: его концептное ядро определяется каким-либо событием в жизни индивида, группы или социума. Далее моделируется символично-ритуальное выражение эмоционально-аксиологического переживания индивида или социума. Это соответственно реализуется в функционально-структурных элементах праздника (временные и пространственные параметры, атрибутика и т. п.), которые формируются во времени и которые могут трансформироваться на протяжении длительного времени.

Еще М. М. Бахтин писал о том, что праздничная культура была связана первоначально с «языческими празднествами аграрного типа», а позже «внешне была связана с церковными праздниками» [6]. Сельские и городские праздники в России, на наш взгляд, вышли из одного истока. Сознание горожанина, хотя и было тесно связано с «остатками» крестьянского менталитета, но постепенно преодолевало их. Формировалась «новая» обрядность, в которой преобладали общегородские праздники, как светские, так и церковные (хотя необходимо отметить, что праздничный годовой цикл был тесно связан с христианским календарем). Поэтому христианские праздники имели общую структуру как в городе, так и в селе, с той разницей, что сельские праздники были скромнее на некоторые атрибуты. Как отмечал А. С. Котлярчук, «в общественном сознании горожан праздник выступал как преодоление бытовой повседневности. В церковных публичных актах – это сопричастность новозаветной истории (Рождество Христово, Крещение Господне, Страстная неделя, Святая Пасха) и – через выход в иное временное ощущение («библейское время») – приобщение к духовной вечности, желанному итогу жизни людей...» [7]

На наш взгляд, наиболее интересно годовой христианский праздничный цикл представлен в творчестве известного русского писателя начала XX в. Ивана Шмелёва. В повестях Ивана Шмелёва «Богомолье» и «Лето Господне» [8] восприятие жизни в деревне и городе даётся сквозь призму детского сознания. Герой повестей постигает «внешний мир», приобщаясь к христиан-

ПОЗДЕЕВ Вячеслав Алексеевич – доктор филологических наук, доцент по кафедре русской литературы ВятГУ

© Поздеев В. А., 2008

ским идеям и через них к праздникам, радостям и скорбям.

Шмелёв описывает опыт обретения маленьким героем гармонического отношения человека с миром в буднях и праздниках. Показывает те эмоции, которые испытывает на разных стадиях этого приобщения мальчик. Такое раскрытие внутреннего мира маленького героя, в свою очередь, отражает самую суть череды праздников как ритуально-символическое выражение эмоционально-аксиологического переживания. Ценностная составляющая раскрывается через выражения отношения участвующих в празднике. Это отношение окрашивается аксиологической оценкой и эмоционально-чувственной реакцией участника. При этом праздник порой выступает пространством переоценки и даже развенчания каких-либо общественных ценностей.

Шмелёв показывает определённый социальный слой – московское купеческое сословие, хотя в повести есть и другие персонажи, представляющие разные слои городского населения.

Важным аспектом в празднике и его составляющей является хронотоп: временные и пространственные параметры. Время в сознании человека циклично, особенно это явно в годовом цикле аграрных обрядов и праздников, что впоследствии нашло отражение и в христианском календаре. Цикличность праздника предполагает нелинейность и обратимость времени, то есть периодическую воспроизводимость его, хотя событийное время в празднике является линейным: ритуалы, составляющие праздничную церемонию, развиваются в соответствии с определенным сценарием, восходящим к мифологическим и библейским (Ветхого и Нового Завета) сюжетам.

Русский город как упорядоченная структура имеет свои доминанты: кремль, храм, городскую площадь, торговые ряды. Религиозная идея христианского храма – это то пространство, в котором пробуждается в душе человека потребность духовного контакта, потребность говорить с Богом, приближения к постижению Истины. Как писал Н. Бердяев, «истина стяжается жизнью и подвигом, усилием воли и целостным духом» [9]. Истина в духовной культуре обнаруживает себя в драме бытия, в жизненном подвиге.

Семантика храма как центра жизни, величия Бога почти всегда реализуется в форме церквей. Центральное пространство храма, иконостас, соответствовало функциональной задаче: предстать перед Богом, перед его Ликом, а также перед ликами святых.

Храм является средоточием различных святых реликвий: Евангелия, креста, нетленных мощей святых. Сама служба в церкви должна была воздействовать на различные органы чувств человека: зрение, слух, обоняние.

Именно эта система храмовых значений придает сюжетной ситуации в повести особенно напряженный эмоционально-экспрессивный тон. Очень часто перед нами воссоздается момент своеобразной исповедальности, где обращение к Божьему храму – наивысшая кульминация духовного состояния героя.

Для жителей русских городов исторически Храм был полифункционален. Это место не только общения с Богом: пространство около церкви издавна являлось местом сборным, где горожане нередко решали мирские дела. Это была площадка для праздничных действ. Культурный код Храма очень важен для городского жителя. Его социокультурный статус как бы укреплялся приобщением к Церкви. Городская субкультура вобрала в себя элементы различных культурных слоев, для которых Храм являлся сакральным локусом.

В повести «Лето Господне» Шмелёв очень точно уловил такие параметры времени праздника. С одной стороны, время каждого праздника особое, хотя необходимо заметить, что Шмелёв выстраивает описание праздника по несколько схожим схемам: предпраздничные хлопоты, готовность к празднику, сам праздник и завершение его. С другой стороны, автор в разделе «Праздники» временной цикл начинает с символического дня «Чистого понедельника».

«Я просыпаюсь от резкого света в комнате: голый какой-то свет, холодный, скучный. Да, сегодня Великий Пост. Розовые занавески, с охотниками и утками, уже сняли, когда я спал, и оттого так голо и скучно в комнате. Сегодня у нас Чистый Понедельник, и все у нас в доме чистят. Серенькая погода, оттепель. Капает за окном – как плачет. Старый наш плотник – “филейщик” Горкин, сказал вчера, что масленица уйдет – заплачет. Вот и заплакала – кап... кап... кап... Вон она! Я смотрю на растерзанные бумажные цветочки, на золоченый пряник “масленицы” – игрушки, принесенной вчера из бань: нет ни медведников, ни горок, – пропала радость. И радостное что-то копошится в сердце: новое все теперь, другое. Теперь уж “душа начнется”, – Горкин вчера рассказывал, – “душу готовить надо”. Говеть, поститься, к Светлому Дню готовиться.

– Косого ко мне позвать! – слышу я крик отца, сердитый.

Отец не уехал по делам: особенный день сегодня, строгий, – редко кричит отец. Случилось что-нибудь важное. Но ведь он же его простил за пьянство, отпустил ему все грехи: вчера был прощенный день. И Василь Василич простил всех нас, так и сказал в столовой на коленках: “Всех прощаю!” Почему же кричит отец?

Отворяется дверь, входит Горкин с сияющим медным тазом. А, масленицу выкуривать! В тазу горячий кирпич и мятка, и на них поливают ук-

сусом. Старая моя нянька Домнушка ходит за Горкиным и поливает, в тазу шипит, и подымается кислый пар, – священный. Я и теперь его слышу, из дали лет. Священный... – так называет Горкин. Он обходит углы и тихо колышет тазом. И надо мной колышет.

– Вставай, милоч, не нежся... – ласково говорит он мне, всовывая таз под полог. – Где она у тебя тут, масленица-жирнуха... мы ее выгоним. Пришел Пост – отгрызу у волка хвост. На постный рынок с тобой поедем. Васильевские певчие петь будут: “Душе моя, душе моя”, – заслушаешься.

Незабвенный, священный запах. Это пахнет Великий Пост. И Горкин совсем особенный, – тоже священный будто. Он еще до свету сходил в баню, попарился, надел все чистое, – чистый сегодня понедельник! – только казакинчик старый: сегодня все самое затрапезное наденут, так “по закону надо”» (с. 256–257) [10].

Шмелёв развёртывает перед читателем как бы полный цикл христианского календаря, от Рождества и завершая его «Радуницей», то есть днём поминовения умерших.

«В утро Радуницы, во вторник на Фоминой, я просыпаюсь от щебета-журчания: реполов мой поет! И во всем доме щебет, и свист, и щелканье – канарейки, скворцы и соловьи. Сегодня “усопший праздник”, – называет Горкин: сегодня поедем на могилки, скажем ласковым шепотком: “Христос Воскресе, родимые, усопшие рабы Божие! Радуйтесь, все мы теперь воскреснем!” Потому и зовется – Радуница.

Какое утро!.. Окна открыты в тополь, и в нем золотисто-зелено. Тополь густой теперь, чуть пропускает солнце, на полу пятна-зайчики, а в тополе такой свет, сквозисто-зеленоватый, живой, будто бы райский свет. Так и зовем мы с Горкиным. Мы его сами делаем: берем в горстку пучок травы – только сжимать не нужно, а чуть-чуть щелки, – и смотрим через нее на солнце: вот он и райский свет! Такого никак не сделать, а только так, да еще через тополь, утром... только весенним утром, когда еще свежие листочки. Воздух в комнате легкий, майский, чуть будто ладанцем, – это от духового тополя, – с щекотным холодочком. Я не могу улежать в постели, вскакиваю на подоконник, звоню за ветки, – так все во мне играет! За тополем, на дворе, заливаются петухи и куры, звякают у колодца ведра, тпрукают лошадей, – моют, должно быть, у колодца, – громыкает по крыше кто-то, и слышен Андриюшкин голос: “Подвинчивай, турманок!.. наддай!!.. заматывай их, хохлун!..” – и голос Горкина, какой-то особенный, скрипучий, будто он тужится...» (с. 537)

Однако автор не стремится к временной точности, для него важнее динамика чувствования

ребенка. Он раскрывает, как просыпается в нём и осознаётся чувство Веры:

Это моё первое стояние, и оттого мне немножко страшно. То были службы, а теперь уж пойдут стояния.

– Горкин, – спрашиваю его, – а почему стояние?

– Стоять надо, – говорит он, поокивая мягко, как все владимирцы. – Потому как на Страшном Суду стоишь. И бойся! Потому – их-фимоны» (с. 264).

Внутренняя организация праздника определяет не только его временную, но и пространственную структуру (хронотоп), а также другие компоненты, способствующие воздействию на психику человека, участвующего в празднике. Топос праздника в повести Шмелёва это: дом – двор – улица – площадь – вся Москва. Праздник, как показывает Шмелёв, «зарождался» в доме, а только затем выходил на двор, улицу, площадь. Шмелёв передаёт особое детское ощущение чего-то необычного, предпраздничного, неизведанного, которое можно увидеть только в различных деталях, маленьких изменениях привычного, и даже в самой природе.

«Чуть светает, я выхожу во двор. Свежо. Над “часовенкой” – смутные ещё берёзы, с черными листочками-сердечками, и что-то таинственное во всём. Пахнет еловым деревом по росе и ещё чем-то сладким: кажется, зацветают яблони» (с. 316).

«Масленица в развале. Такое солнце, что разогрело лужи. Сараи блестят сосульками. Идут парни с веселыми связками шаров, гудят шарманки. Фабричные, внавалку, катаются на извозчиках с гармоньей. Мальчишки “в блина играют”: руки назад, блин в зубы, пытаются друг у друга зубами вырвать – не выронить, весело бьются мордами» (с. 378).

«Это не наша церковь: это совсем другое, какой-то священный сад. И пришли не молиться, а на праздник, несем цветы, и будет теперь другое, совсем другое, и навсегда. И там, в алтаре, тоже – совсем другое. Там, в березках, невидимо, смотрит на нас Господь, во Святой Троице, таинственные... Три Лица, с посошками. И. ничего не страшно. С ними пришли березки, цветы и травы... и все мы, грешные, и сама земля, которая теперь живая, и все мы кланяемся Ему, а Он отдыхает под березкой. Он теперь с нами, близко, совсем другой, какой-то совсем уж свой. И теперь мы не грешные. Я не могу молиться. Я думаю о Воробьевке, о рожице, где срубил березку, о Кавказке, как мы скакали, о зеленой чаще... слышу в глуши кукушку, вижу внизу, под небом, маленькую Москву, дождик над ней и радугу. Все это здесь, со мною, пришло с березками: и березовый, легкий воздух, и небо, которое упало, при-

шло на землю, и наша земля, которая теперь живая, которая – именинница сегодня» (с. 328).

Окончание праздника как бы свёртывалось в обратном порядке: площадь – улица – двор – дом – комната.

«С притаившейся радостью, которая смешалась с грустью, я выхожу из церкви» (с. 299).

«Возвращается старый двор. Светлую сень снимают. Падают голубок и крест. Я несу их в садик, они святые...» (с. 320)

Праздничное мироощущение формируется как индивидуальное переживание смыслообразности сотворенного события и как его эмоционально-аксиологический «отклик». Поэтому можно говорить не только о таких элементах праздничной структуры, как «хронотоп», но и таких, как «свет», «цвет», «звук».

Свет и цвет в празднике – это важнейшие компоненты, которые имеют как мифологические и магические корни, так и эстетическую составляющую. Свет был сопряжен с огнём, который являлся охраняющим, изгоняющим темные силы и в то же время дающим жизнь. Очень точно это запечатлено в книге Шмелёва.

«Я просыпаюсь рано, а солнце уже гуляет в комнате. Благовещение сегодня!» (с. 286)

«Вечер золотистый, тихий. Небо до того чистое, зеленоватоголубое, – самое Богородичное небо» (с. 292).

«Я несу от Евангелий страстную свечку, смотрю на мерцающий огонёк: он святой. Тихая ночь, но я очень боюсь: погаснет! Донесу – доживу до будущего года» (с. 297).

«У него дрожит голос. Мы стоим с зажигающим у нитки. С паперти подадут – идет! Уже слышно –

...Ангели по-ют на небеси-и!..

– В-вали-и!.. – вскрикивает Горкин, – и четыре ракеты враз с шипеньем рванулись в небо и рассыпались щелканьем на семицветные яблочки. Полыхнули “смолянки”, и огненный змей запрыгал во всех концах, роняя пылающие хлопья.

– Кумпол-то, кумпол-то!.. – дергает меня Горкин.

Огненный змей взметнулся, разорвался на много змей, взлетел по куполу до креста... и там растаял. В черном небе алым крестом воздвиглось! Сияют кресты на крыльях, у карнизов. На белой церкви светятся мягко, как молочком, матово-белые кубастики, розовые кресты меж ними, зеленые и голубые звезды. Сияет – Х. В. На пасочной палатке тоже пунцовый крестик. Вспыхивают бенгальские огни, бросают на стены тени – кресты, хоругви, шапку архиерея, его трикирий. И все накрыло великим гулом, чудесным звоном, из серебра и меди.

Хрис-тос воскре-се из ме-ртвых...

– Ну, Христос воскрес... – нагибается ко мне радостный, милый Горкин.

Трижды целует и ведет к нашим в церковь. Священно пахнет горячим воском и можжевельником.

...сме-ртию смерть... по-пра-ав!..» (с. 303)

Свет в повести играет очень большую роль: он является источником благодати, символом Веры, самого Бога. Однако символичность света не закрывает его праздничной, подспудно проглядывающей «языческой» сущности света, которая видится в формуле «свет = языческое веселье».

«Зажигают иллюминацию. Рычат гулкие горы пустотой. Катят с бенгальскими огнями, в исках. Гудят в бубны, пищат гармошки, – пьяные навалились на горы, орут: “Пропадай, Таганка-а-а!..” Катальщики разгорячились, пьют прямо из бутылок, кричат: “В самый-то раз теперь, с любой колокольни скатим!” Хватает меня Сергей:

– Уважу тебя, на коньках скачу! Только, смотри, не дергайся!..

Тащит меня на край.

– Не дури, убьешь!.. – слышу я чей-то окрик и страшно лечу во тьму.

Рычит подо мной гора, с визгом ворчит на скате, и вот – огоньки на елках!..

– Молодча-га ты, ей-богу!.. – в ухо шипит Сергей, и мы падаем в рыхлый снег, – насыпало полный ворот.

– Папаше, смотри, не рассказывай! – грозит мне Сергей и колет усами щечку. Пахнет от него вином, морозом.

– Не замерз, гулена? – спрашивает отец. – Ну, давай я тебя скачу.

Нам подадут “американки”, он откидывается со мной назад, – и мы мчимся, летим как ветер. Катят с бенгальскими огнями, горят разноцветные шары, – и под нами, во льду, огни...» (с. 385)

Звук в структуре праздника и его функционирование имеет особое значение, так как «безмолвного» праздника не бывает. Сама служба, звуки музыки, выкрики, смех, громкие речи создают его звуковую палитру. Воздействие на слуховые анализаторы способствовало, на наш взгляд, не только единению в празднике людей, но и «освобождало» их энергию: они становились «свободными» не только в действиях, но и в звуке. «Тишина, безмолвие» повседневности должна была взорваться громкими звуками. Поэтому в повести маленький герой довольно часто из «безмолвия» повседневности окунается в громкое звучание праздничных дней, а затем звуки праздника стихают, и опять устанавливается «тишина» будней. Звук в праздничный день не только характерен для праздничной толпы, но в христианские праздники важнейшим является колокольный звон. Колокольная входит в храмовый

ансамбль, именно с этим сооружением связаны образы колокольного звона, а также звонарей. Колокольные звоны также играют очень важную роль в национальной культуре и народном православии. В России установилась довольно четкая церковная регламентация колокольных звонов, которая обусловлена как народной музыкальной традицией, так и временной приуроченностью к богослужению. Это могли быть такие разновидности звонов, как благовест, перезвон, трезвон. Очень часто в повести фигурирует призывный, благовестный звон церковных колоколов:

«Митя! Как в большой ударишь разов пяток, сейчас на красный-согласный переходи, с перезвону на трезвон, без задержки... верти и верти во все! Опосля сам залезу. По-нашему, по-ростовски! Ну, давай Господи...» (с. 302)

«Звон в рассвете, неумолкаемый. В солнце и звоне утро. Пасха, красная» (с. 303).

«Солнце, трезвон и гомон. Весь двор наш – праздник. На розовых и золотисто-белых досках, на брёвнах, на лесенках амбаров, на колодце, куда ни глянешь, – всюду пестрят рубахи, самые яркие, новые, пасхальные: красные, розовые, жёлтые, кубовые, в горошек, малиновые, голубые, белые, в поясках. Некоторые головы блестят от масла. Всюду треплются волосы враскачку – христосуются трижды. Гармошек нет. Слышится только чмоканье» (с. 309).

«И каки соборы, и цветы всякие, и ворота все в образах... а уж колокола-а звонят... поют и поют, прямо!..» (с. 320)

На детскую душу воздействует не только христианские идеи, воплощенные в структуре праздников, но и особое состояние других людей, их участие и сопереживание во время праздника.

«Я уже ничего не разбираю: так всё пестро и громко, и звон-трезвон. С неба падает звон, от стёкол, от крыш и сеновалов, от голубей, с скворешни, с распустившихся к празднику берёз, льётся от этих лиц, весёлых и довольных, от режущих глаз рубах и поясков, от новых сапог начищенных, от мелькающих по рукам яиц, от встряхивающих волос враскачку, от цепочки Василия Василича, от звонкого вскрика Горкина» (с. 310).

Герой пытается вступать в контакт с окружающими, стремится участвовать в совместных действиях, то есть у него возникает аффиляция – потребность в общении и эмоциональных контактах. Те «воспитатели», Горкин, Василий Василич, не отгораживают его от окружающих, но умело направляют, поэтому у него только иногда возникает чувство одиночества.

Праздник – это коллективная форма эстетической рефлексии. В празднике человек рефлексировал по поводу некоего идеала, который был задан изначально. Благодаря воображению че-

ловек может выстраивать особое преобразование идеала в ритуально-символические формы, в праздничное творчество как форму самовыражения и принятия коллективных или даже общечеловеческих ценностей.

«В субботу, после блинов, едем кататься с гор. Зоологический сад, где устроены наши горы, – они из дерева, и залиты льдом, – завален глубоким снегом, дорожки в сугробах только. Видно пустые клетки с сухими деревцами; ни птиц, ни зверей не видно. Да теперь и не до зверей. Высоченны горы на прудах. Над свежими тесовыми беседками на горах пестро играют флаги. Рухаются с рычаньем высокие «дилижаны» с гор, мчатся по ледяным дорожкам, между валами снега с воткнутыми в них елками. Черно на горах народом. Василь Василич распоряжается, хрипло кричит с верхушки; видно его высокую фигуру в котиковой, отцовской, шапке. Степенный плотник Иван помогает Пашке-конторщику резать и выдавать билетки, на которых написано: «С обоих концов по разу». Народ длинным хвостом у кассы. Масленица погожая, сегодня немножко закрепило, а после блинов – катается» (с. 383).

Ощущение детского восприятия праздника возникает через некоторый интервал времени после начала воздействия, исчезает оно также спустя некоторое время после прекращения воздействия.

Герой повести «Лето Господне» в разделах «Праздники» и «Праздники-Радости» открывает и познаёт окружающий мир, и на всём протяжении у него возникает праздничное мироощущение, которое становится кульминационным моментом эстетической рефлексии его как участника событий. Перед нами переживание каждого момента праздника: его подготовки, самого праздника, его кульминационных моментов, своеобразной развязки и окончания. Автор показывает праздничность как душевное состояние главного героя, которое можно определить как радость, как поиск смысла бытия, как обретение меры прекрасного или возвышенного, как постижение свободы и истинного счастья.

Примечания

1. «Празднество (всякое) – это очень важная первичная форма человеческой культуры. Ее нельзя вывести и объяснить из практических условий и целей общественного труда или – еще более вульгарная форма объяснения – из биологической (физиологической) потребности в периодическом отдыхе. Празднество всегда имело существенное и глубокое смысловое, миросозерцательное содержание. Никакое «упражнение» в организации и усовершенствовании общественно-трудового процесса, никакая «игра в труд» и никакой отдых или передышка в труде сами по себе никогда не могут стать праздничными. Чтобы они стали праздничными, к ним должно присоединиться что-то из иной сферы бытия, из сферы духовно-идеологи-

ческой. Они должны получить санкцию не из мира средств и необходимых условий, а из мира высших целей человеческого существования, то есть из мира идеалов. Без этого нет и не может быть никакой праздничности.

Празднество всегда имеет существенное отношение к времени. В основе его всегда лежит определенная и конкретная концепция природного (космического), биологического и исторического времени. При этом празднества на всех этапах своего исторического развития были связаны с кризисными, переломными моментами в жизни природы, общества и человека. Моменты смерти и возрождения, смены и обновления всегда были ведущими в праздничном мироощущении. Именно эти моменты – в конкретных формах определенных праздников – и создавали специфическую праздничность праздника.

В условиях классового и феодально-государственного строя средневековья эта праздничность праздника, то есть его связь с высшими целями человеческого существования, с возрождением и обновлением, могла осуществляться во всей своей неискаженной полноте и чистоте только в карнавале и в народно-площадной стороне других праздников. Праздничность здесь становилась формой второй жизни народа, вступавшего временно в утопическое царство всеобщности, свободы, равенства и изобилия» (*Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Текст] / М. М. Бахтин. М., 1990. С. 13–14*).

2. Праздник как многомерный феномен культуры в своем становлении и развитии тесно переплетен с такими культурными формами, как миф, ритуал и обряд, поэтому для разработки проблемы генезиса и структурной специфики праздника оказались весьма значимыми работы К. Леви-Стросса, Л. Леви-Брюля, Д. Фрезера, А. Геннепа, О. М. Фрейденберг, В. Я. Проппа, Л. А. Абрамяна, А. К. Байбурина, М. Евзлина. З. Фрейд, К. Юнг, Ю. М. Бородай обозначали проблематику праздника в психоаналитическом ключе и выступили в исследовании ключевыми фигурами при обосновании компенсаторной функции праздника. Игровая природа праздника была актуализирована И. Хейзингой и получила свою дальнейшую интерпретацию в работах А. И. Мазаева, Т. А. Апинян, С. П. Гурина, ставших для нас теоретической поддержкой при анализе специфики праздника-игры. Проблема функциональной и семантической специфики смеха в празднике рассматривалась на основе многочисленных исследований смеховой культуры (М. М. Бахтин, П. Берк, А. Я. Гуревич, Д. С. Лихачев, В. П. Даркевич, Н. А. Хренов), смехового начала в магической обрядности (Д. Фрезер, О. М. Фрейденберг, В. Я. Пропп, С. А. Токарев, Л. А. Абрамян), природы смеха (А. Бергсон, Л. В. Карасев, В. В. Назинцев и др.). Темпоральная специфика праздника осмысливалась на основе работ А. Ф. Лосева, М. Элиаде, О. Р. Бородина.

3. См.: *Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, А. Г. Лузина. М., 1996. «Концепт – оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Понятие концепт отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отра-*

жают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких “квантов” знания. Концепты возникают в процессе построения информации об объектах и их свойствах, причем эта информация может включать как сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах и возможном положении дел этих мирах» (с. 90).

«Семантические сети – с помощью этого понятия описывается одна из моделей хранения знаний в памяти человека. В своей простейшей форме она представляет собой ассоциативную организацию связей, точки пересечения которой называются узлами. Каждый узел мыслится как представляющий, или репрезентирующий определенный концепт, поэтому семантические сети именуются нередко концептуальными сетями или сетями концептуальных взаимосвязей. Любой узел может быть связан с любым количеством других узлов (в зависимости от сложности фиксируемого в памяти)» (с. 169).

4. *Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология [Текст] / В. В. Красных. М., 2002. С. 60.*

5. Как писал Р. Барт: «Текст множествен. Это означает не только то, что он имеет несколько смыслов, но и то, что он воплощает саму множественность смысла – неразложимую (а не только приемлемую). Текст не сосуществование смыслов, но их взаимопереход, перетекание; он не может, следовательно, зависеть от интерпретации, пусть даже либеральной, но лишь от взрыва, рассеивания. В самом деле, множественность текста заключается не в двойственности его содержания, а в том, что можно было бы назвать стереографическим плюрализмом означающих, из которых он соткан (этимологически текст есть ткань). Читателя текста можно сравнить с праздным субъектом (погасившим в себе всякое воображение): этот опустошенный субъект прогуливается (в подобном состоянии побывал автор этих строк, когда к нему пришла живая идея текста) по краю долины, внизу которой течет вади' (вади присутствует для создания атмосферы потерянности в чужой стране); то, что он воспринимает, является множественным, неумолимым, проистекающим из разнородных, распавшихся субстанций и планов: свет, цвета, заросли, жара, воздух, глухие взрывы шума, тонкие крики птиц, голоса детей на другой стороне долины, передвижения, жесты, одежда жителей, находящиеся совсем близко и очень далеко; все эти инциденты являются наполовину узнаваемыми: они проистекают из знакомых кодов, однако их комбинаторика предстает неповторимой, сообщает прогулке уникальность, которая могла бы повториться лишь как новая уникальность. Это как раз то, что происходит с Текстом: он может быть самим собой только через свою уникальность (что не означает – индивидуальность); его прочтение всегда одноразово (что делает иллюзорной всякую индуктивно-дедуктивную науку о текстах: «грамматика» текста не существует) и вместе с тем целиком соткано из цитат, ссылок, отзвуков: культурные языки (какой язык не является таковым?) – предшествующие и современные – пронизывают его насквозь в широкой стереофонии» (*Барт, Р. От произведения к тексту [Текст] / Р. Барт // Вопросы литературы. 1988. № 8. С. 128. Перевод Д. Силичева*).

6. *Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Текст] / М. М. Бахтин. М., 1990. С. 13.*

7. Котляричук, А. С. Праздничная культура в городах России и Белоруссии в XVII в.: официальные церемонии и крестьянская обрядность [Текст] / А. С. Котляричук. СПб., 2001. С. 19.

8. Структура книги «Лето Господне» сложна, но в то же время названия частей отражают самые важные праздники христианского календаря «1. Праздники. Великий пост. Чистый понедельник. Ефимоны. Мартовская капель. Постный рынок. Благовещение. Пасха. Розговины. Царица небесная (Фомина неделя). Троицын день. Яблочный Спас. Рождество. Святки. Птицы Божьи. Обед для разных. Круг Царя Соломона. Крещение. Масленица. 2. Праздники-Радости. Ледоколье. Петровки. Крестный ход. Донская. Покров. Именины. 1. Преддверие. 2. Празднование. Михайлов день. Филипповки. Рождество. Ледяной дом. Крестопоклонная. Говенье. Вербное воскресенье. На святой. Егорьев день. Радуница». В этих названиях есть чисто народные и незначительная части, в названиях которых вынесены личные, авторские, такие, например, как «Постный рынок», «Обед для разных».

9. Бердяев, Н. Философия свободы [Текст] / Н. Бердяев. М., 1989. С. 23.

10. Шмелёв, И. Лето Господне [Текст] / И. Шмелёв. М., 1991. С. 256–257. Далее ссылки на это издание даются в тексте с указанием страницы.

Н. А. Дворяшина

РЕБЕНОК КАК «ПОЭТИЧЕСКИЙ АНТИПОД АНТИПОЭТИЧЕСКОГО РАССУДКА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ З. Н. ГИППИУС

В статье рассматривается самобытность осмысления З. Гиппиус мира детства, ставшего для писательницы средоточием ключевых мировоззренческих исканий. Ребенок в ее мировидении, созвучном представлениям русских символистов, является носителем творческого отношения к жизни и противником общепринятых истин, что роднит его с существенными качествами художника-творца.

Исследователь А. Н. Николюкин, характеризуя творчество З. Гиппиус, отметил, что «ее персонажи представляют все слои общества: от барина и до прислуги, от холодных и непорочных «наяд» до проституток, лощенных правозащитников, молодых профессоров, студентов, крестьян, литераторов <...>, филеров, террористов и, конечно же, детей всех возрастов» [1] [здесь и далее курсив наш, кроме специально оговоренных случаев. – Н. Д.]. Утверждением «конечно же» литературовед справедливо подчеркнул особый интерес художницы к миру детства, определивший существенную грань ее творчества в целом, то, без чего ее прозаическое наследие утратило

бы свою индивидуальность и свое особое очарование.

На значимость темы детства у З. Гиппиус указали еще ее современники. Так, «замечательными» назвал ее «детские» рассказы С. Маковский [2]. Но внимание исследователей они стали привлекать только в последние годы¹. Вместе с тем нельзя не отметить, что немногочисленные работы по этой теме представляют собой лишь подступ к осмыслению одной из ключевых проблем творчества писателя. Важность ее для З. Гиппиус, которую А. Волынский назвал «строгим мыслителем» [3], может быть подкреплена даже арифметическими подсчетами: образы детей как центральные или существенно значимые выведены более чем в сорока произведениях ее малой прозы, что позволяет поставить под сомнение суждение, высказанное О. Р. Демидовой: «Рассказы, предметом авторского интереса в которых является детский опыт, а центральными персонажами – дети, относительно немногочисленны» [4]. Наши наблюдения убеждают в обратном, а именно: в поражающем неожиданностью обилии таких произведений.

Проблема детства стала в осмыслении З. Гиппиус средоточием ключевых мировоззренческих, нравственно-философских исканий. Одно из существенных представлений З. Гиппиус о детстве, ребенку напрямую связано с ведущими установками символистов в понимании символистского искусства, путей постижения мира художником-творцом. В программной для символистов статье «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» Д. С. Мережковский писал: «Наше время должно определить двумя противоположными чертами – это время крайнего *материализма* и вместе с тем самых страстных *идеальных* порывов духа» [выделено Д. С. Мережковским. – Н. Д.]. Мы присутствуем при великой, многозначительной борьбе двух взглядов на жизнь, двух диаметрально противоположных мирозерцаний» [5]. По Д. Мережковскому, они отчетливо проявляют себя в искусстве реалистическом и искусстве символистском. Реализму с его «грубым материализмом догматических форм» противопоставлен в статье символизм, утверждавший «еще не открытые миры впечатлительности», «идеальные порывы духа» [6]. На эти устремления символистов указали в своих работах все крупнейшие представители течения. Так, по мнению К. Бальмонта, «реалисты всегда являются простыми наблюдателями, символисты – всегда мыслители». Первые – «в рабстве у материи», вторые – ушли «в сферу идеальности» [7]. Без этой веры в идеальное не видел «смысла жизни, мира и искусства» А. Блок, убежденный «в существовании того, что, – по его словам, – находится дальше и выше меня

ДВОРЯШИНА Нина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры литературы и журналистики Сургутского государственного педагогического университета
© Дворяшина Н. А., 2008

самого», потому, – считал он, – «быть художником – значит выдерживать ветер из миров искусств совершенно не похожих на этот мир, только страшно влияющих на него; в тех мирах нет причин и следствий, времени и пространства, плотского и бесплотного, и мирам этим нет числа: Врубель видел сорок разных голов Демона, а в действительности их не счесть» [8].

Для З. Гиппиус также было очевидным, что мир не «прочитывается» только через правду факта, то есть через его вещественное выражение. В идеалистическом мирозерцании она видела силу, способную определить истинный путь творчества. «Символизм, – писала она, – не рождался и потому не может умереть. Он был всегда. Он был и в раннем искусстве, в душе художника – только слишком глубоко, там, куда еще не хватало лучи сознания. Но душа человека выросла. <...> Природа, жизнь, весь мир кажется нам иным, говорит с нами другими словами, потому что все явления стали для нас прозрачными, *только символами* [выделено З. Гиппиус. – Н. Д.], за которыми мы теперь видим еще что-то *важное, таинственное, единственно существующее*» [9]. Обосновывая и утверждая принципы символизма, А. Л. Волинский – в течение ряда лет идеолог и ведущий критик журнала «Северный вестник» – подчеркнул самое главное, самое существенное, с его точки зрения, в современном искусстве: оно «<...> не может относиться равнодушно к постоянной борьбе двух противоположных сил, образующих старое и современное русское общество: *положительного материализма, с его незаконными притязаниями на здравость, и философского идеализма, который <...> не может быть осмыслен толпой, прирученной к плоским делам и плоскому резонерству*» [10]. Волинский акцентировал внимание на важнейшей для всех символистов мысли о несостоятельности, «незаконности» всякого рода «притязаний на здравость», на «монопольное владение истиной». Очевидно, что «философия и этика символизма складывались в оппозиции к “точным” знаниям, рационализму, всем рационалистическим системам» [11]. Емкой формулой отмеченную мировоззренческую позицию символистов выразил В. Брюсов, сказавший: «Для кого все в мире просто, понятно, постижимо – тот не может быть художником» [12]. Брюсов же представил «основную мысль» первых книг З. Гиппиус в следующей формулировке: «*неправда только рационального отношения к миру и к жизни. Людям, рассуждающим здраво, во всех рассказах противопоставлены те, которые живут исключительно эмоциями, какими-то смутными влечениями души. Общепринятой морали, общепринятым истинам противопоставляется сомнение во всем...*» [13]

Пытаясь поставить под сомнение так называемые «общепринятые истины», З. Гиппиус вводит их в мир детства, убеждая читателя в том, что именно ребенок является их противником. В нем писательница стремится обнаружить дар художника, творца, мыслителя. Такое понимание детства нашло свое образное воплощение в рассказе «Кабан». Это рассказ-диалог, рассказ-полемика. В основе его сюжета – противостояние двух полярных взглядов на жизнь. Носителями трезво реалистического, будничного сознания являются взрослые герои рассказа. Ребенок же – семилетний мальчик – не принимает обывательного представления о мире и бунтует против него. З. Гиппиус запечатлела в рассказе свойственный детству «мифологический характер» отношения к действительности, о котором В. В. Зеньковский писал: «Весь мир полон для ребенка жизни – часто *недоступной, таинственной, и это относится столько же к ближайшей действительности, сколько и к тому, что находится за пределами опыта*» [14]². Детская вера в чудо, сказку, тайное в мире органична и естественна, а фантазия богата и свободна. Столкновение разных типов мировосприятия – здраво-рационального и идеального – выявляет диалог мальчика с родителями:

«– Мама, – спросил я, – а что это значит “нечисто”? А почему ты знаешь, что не нечисто?

– Ты читал сказки, Витя. Там говорится и про фей, и про злых волшебников, и про чертей... Однако ты знаешь, что этого вовсе не бывает, и если б тебе сказали, что в папином кабинете сидит черт, ты бы не поверил. А люди простые, необразованные, верят, что могут быть черти не в сказке, и боятся.

– Черти, мама, ну пусть не могут. А все-таки как же знать *наверное, что может и что не может?* Помнишь, один раз при луне я тебе в пруду русалку показывал?

– Какая это была русалка? Я же тебе объяснила, что это серебристая рыба подпрыгивала, оказалось очень просто.

– А чем же бы не просто было, если б это русалка оказалась? Вот ты мне вчера объясняла, что у нас в глазу все кверху ногами. *Это же бывает, а вовсе оно не просто...*» [15]

Взрослые люди в изображении З. Гиппиус утратили способность творческого, поэтического отношения к жизни, поэтому и детские представления о ней считают «вздором», «невежеством», «нелепостями», «пустяками». Именно так оценивает их гувернантка мальчика Людмила Федоровна, подкрепляя собственные суждения отсылками к мнениям всезнающего, «необыкновенно умного» брата, «университа́нта». «Здравый смысл» – вот что для них служит основным критерием в подходе к любым жизненным явлениям:

« – Это ужасно, ужасно, Витя, что вы говорите! Мне стыдно за ваше невежество! Какие же бывают черти? Вы мальчик умный, соображаете. Ничего этого нет. *Есть только то, что мы можем ощупать, понюхать, увидеть, – словом, исследовать каким-нибудь из наших пяти чувств. Поняли? Остального же ничего нет.* <...>

– Что же, – начал я наконец, – значит, и ада, и рая нет? Ведь никто не видел ада...» [16]

Не желая признавать правоту своих оппонентов, маленький герой всякий раз ищет доводы, ставящие их суждения под сомнения. Его самоуверенная «воспитательница» оказывается в тупике, не находя ответов на детские вопросы.

Автор рассказа стремится убедить читателя в том, что взгляды взрослого и ребенка отличаются так же, как взгляды «реалистов» и «символистов». Наиболее рельефно различие позиций представителей этих систем художественного мышления обозначено в следующем суждении К. Бальмонта: «В то время как *поэты-реалисты рассматривают мир наивно, как простые наблюдатели*, подчиняясь вещественной его основе, *поэты-символисты*, пересоздавая вещественность сложной своей впечатлительностью, *властвуют над миром и проникают в его мистерии*. Сознание поэтов-реалистов не идет далее рамок земной жизни, определенных с точностью и с томящей скукой верстовых столбов. Поэты-символисты никогда не теряют таинственной нити Ариадны, связывающей их с мировым лабиринтом Хаоса, они всегда овеяны дуновениями, идущими из области запредельного...» [17] Очевидно, что К. Бальмонт ставит знак равенства между материализмом (от лат. *materialis* – вещественной) и реализмом (с его «вещественной основой»), замыкая его на приверженности объективной реальности внешнего мира и отказывая ему, в отличие от символизма, в способности проникнуть за грань видимого, в «область запредельного». Искусство реалистов, в представлении К. Бальмонта, утилитарное, они «простые наблюдатели», иное – высокое искусство символистов, чувствующих «близость тайны» и устремленных к ней.

В рассказе «Кабан» З. Гиппиус даром «высокого искусства» наделен ребенок, взрослый же мыслит утилитарно. Эту разницу в их мироощущении передает восприятие одного и того же явления: освещенной солнцем сосновой рощи. Там, где наставнице мальчика видятся «простые сосны», ему открывается сказочный золотой сад.

С точки зрения З. Гиппиус, взрослый человек смотрит на мир как «реалист», подчиняясь его «вещественной основе», ребенок же как поэт-символист «пересоздает вещественность <...> своей впечатлительностью». Взрослое сознание ничего не видит за реалиями конкретной жизни, дет-

ское – прозревает во всем иные миры, не всегда объяснимые и познаваемые. И в этой способности «стирать черту между обыденным и необычайным» [18], видеть в окружающем иные сферы, не подвластные земному эмпирическому сознанию, для З. Гиппиус заключено истинное отношение к жизни, делающее человека художником, творцом. Попытки отнять этот дар бесплодны. Эта мысль выражена в символической картине сна маленького героя: «Я видел большую черную яму, провал без концов и без дна, довольно широкий. На одном берегу лежали груды толстые книги в переплетах моей немецкой грамматики, на них сидел брат и сильно их изучал. На другой стороне бегали домовые, лешие, русалки и карлики. Им было очень весело и приятно, и я радовался, что я с ними. Они играли со мною и щекотали меня. Но брат на той стороне все поспешнее и поспешнее изучал свои книги и порою, оторвавшись от них, грозил русалкам кулаком, щелкал зубами и кричал:

– *Постойте! Доберусь я до вас! Я вас изучу! Изучу!*

Но русалки хохотали, вертелись кругами и отвечали:

– Ямы не перепрыгнешь!

Я взглянул в провал, увидел, что там никакого дна нет, а звезды мерцают, как на небе, обрадовался и тоже закричал изо всех сил:

– *Не перепрыгнешь!*

Мне казалось, что если б я рассказал этот сон Людмиле Федоровне, то брат был бы уничтожен. И я обдумывал и вспоминал сон в подробностях» [19].

В символике детского сна очевидно воплощение неистребимой правды чуда, сказки, торжества необыкновенного над будничным. «Ученый» брат, стремящийся «добраться» до чуда, «пощупать» его руками, изучить, объяснить и тем самым исчерпать в своих опытных построениях, обречен на поражение, которое выражено в страстном восклицании маленького героя: «*Не перепрыгнешь*». Не всё подчиняется законам «здорового смысла». Сам образ ямы, провала – не только знак недоступности чуда для посягающих на него, но и символ бездны, в которой может оказаться претендующий на это, и олицетворение пропасти, разделяющей два типа художественного сознания: символизм и реализм.

Дитё у З. Гиппиус – носитель по-настоящему ценного, творческого отношения к жизни. Сохраняя его в себе, человек спасается как личность и как творец. «Уроки» мальчика не перевоспитывают, но приводят к сомнениям в собственной правоте гувернантки, человека, который был так настойчив в отстаивании «здорового смысла». Долгая и упорная борьба двух взглядов, двух миропониманий завершилась явной

победой маленького героя, убежденного, подобно истинному художнику-творцу, в том, что жизнь не может быть уложена в строгие научные постулаты и выкладки.

В общественном сознании начала XX в. проблема соотношения явления и его тайной сущности, рационального и иррационального необыкновенно актуализировалась, причем характерно, что мыслители в ее разрешении очень часто обращались к постижению феномена детства. Отец Павел Флоренский, рассказывая детям своим о том, как формировалось и складывалось его мировоззрение, обратил внимание на такие существенные моменты, определившие, в конечном итоге, его жизненный путь: «Вещь как таковая, уже всецело выразившаяся, мало трогала меня, раз только я не чувствовал, что в ней *нераскрытого гораздо больше, чем ставшего явным: меня волновало лишь тайное*» [20]. И далее, повествуя о своем «научном отношении к миру», подчеркнул: «Повторяю, *под ним* [выделено автором. – Н. Д.], для себя самого и почти невыразимо в слове, *я содержал эту сказку, истекавшую из зарывшегося глубоко в душу детского рая*. Эта сказка золотила вершины научного опыта и заставляла сердце биться при виде иных явлений природы или даже при мысли о них. <...> Рационально – тверды они, эти понятия, предпосылки, законы; но тем не менее *природа опрокидывает любой закон*, как бы ни был он надежен: *есть иррациональное*» [21]. Итак, из глубин детского рая пришло и сохранилось, по П. Флоренскому, это ощущение тайных основ бытия. Для него было очевидным, в этом убеждал и собственный опыт, что «ребенок владеет абсолютно точными метафизическими формулами всех заповедей, и чем острее его чувство здешней жизни, тем определеннее и ведение этих формул» [22]. Детское сознание противопоставляется философом взрослому как истинное – ложному, достойное – «неприличному». «Пусть, – утверждал П. Флоренский, – никто не смеет думать, будто тогда, трех, четырех, пяти, шести лет, я не понимал всего этого. И я, и всякий другой в таком возрасте бесконечно мудрее премудрого царя и все сложнейшие жизненные отношения понимают насквозь и, понимая, припечатывают и предусмотрительно возбраняют вход в свою невозмутимую и безоблачную лагуна – изгородь из табу» [23].

Созвучным П. Флоренскому было представление о детстве и детском для В. Набокова, убежденного противника «здорового смысла», «растоптавшего», по его словам, «множество нежных гениев». «Здравый смысл, – в оценке В. Набокова, – в принципе аморален, поскольку естественная мораль так же иррациональна, как и возникшие на заре человечества магические ри-

туалы. <...> Здравый смысл прям, а во всех важнейших ценностях и озарениях есть прекрасная округленность – например, Вселенная или глаза впервые попавшего в цирк ребенка» [24]. Показательно, что в «важнейших ценностях и озарениях» Бога – Вселенной и Ребенке – для В. Набокова открываются высшие проявления прекрасного. Что может «читаться» в «округленных» глазах ребенка, впервые попавшего в цирк? Удивление, восторг, радость, очарование новым, праздничным миром, наслаждение. Этому возвышающему, творческому началу, свойственному детству, В. Набоков противопоставляет заземляющий, спускающий «по дешевке все, чего ни коснется», здравый смысл [25]. Он страшится необычного, яркого, странного. В нем он всегда видит угрозу собственному покою и привычке. От кого же, с точки зрения В. Набокова, исходит для «здравомыслящего большинства» эта «священная угроза» (примечательно уже само ее определение – потому и священная, что разрушает замкнутое в самом себе здравомыслие!)? Перечисляя ее носителей, В. Набоков скажет: «от кроткого пророка, от чародея в пещере, от гневного художника, от упрямого школьника» [26]. В. Набоков поставил в один ряд пророка, чародея, художника, школьника (читай – ребенка), наградив тем самым последнего возможностями не меньшими, чем у тайноведа, волшебника, творца. Они для него не утратили главного – «способности удивляться мелочам», а для В. Набокова «эти закоулки души, эти примечания в фолианте жизни – высшие формы сознания, и именно в этом состоянии детской отрешенности, так непохожем на здравый смысл и его логику, мы знаем, что мир хорош» [27]. Ребенка и творца роднит, по В. Набокову, способность, «отвергая мир очевидности», вставить «на сторону иррационального, нелогичного, необъяснимого и фундаментально хорошего» [28].

В восприятии ребенка как носителя творческого начала единомышленниками З. Гиппиус оказались многие из собратьев по литературному творчеству. Они высказали такое понимание мира детства значительно позднее ее, но их суждения также отражение поисков идеала для творческой личности и человеческой жизни в целом. Справедливо заметила одна из современных исследователей, что художниками рубежа веков «детство оценивается не просто как особое, полное разнообразных возможностей состояние человека (или человечества), оно – аккумулятор свободной творческой энергии. <...> В структуре символистского образа «детское» выступало в роли «второго я» художника-творца» [29].

О детском творческом освободительном начале, без которого нет художника, рассуждал на страницах своего достаточно объемного иссле-

дования поэт, прозаик, критик В. И. Стражев – «лидер» «молодой группы московских литераторов, объявивших себя символистами третьей волны» [30]. В 1908 г. он опубликовал книгу «О Метерлинке, Синей Птице и Вечном Младенце», построенную как диалог-спор об искусстве, об устройстве «дома человека», человеческой жизни. Именно «детская философия», «“чары” детской влюбленности в мир» осознаются одним из участников диалога, явно представляющим авторский взгляд, как «подлинный выход из эмпирической безысходности» [31]. Он отсылает своего собеседника к пьесе М. Метерлинка, выразившего эту «глубинную правду жизни». Детям дается «волшебный алмаз человеческой мудрости», «превращающий человека в истинно-зрячего», проникающего в смысл земного бытия. «Вы помните, – говорит этот участник диалога – Господин, живущий на пятом этаже, – что, по Метерлинку, только *более простым и более чистым, и потому именно более великим душам открыта Тайна*. Им одним открывается трагическое начало жизни, и они постигают его не в роковых поединках страстей, не в ураганах событий, а в тишине и глубине человеческой души. Отсюда святая ценность напряженности внутренних переживаний. *Отсюда побеждающее величие бессознательной правды ребенка, в сравнении с которой бледна и ничтожна мудрость философа*» [32]. «Полюбите детей, – призывает он к своему оппоненту, – как любил их мудрый Гераклит. Вы помните? В последние годы жизни – он любил только их, детей, жил за городом <...> вдали от человека, “взрослого” человека. *“Взрослый” человек – это плен, дитя – это освобождение. Цель искусства – освободить, освободиться. И кто же художник, как не мудрое наивное дитя? А им, художником, должен стать каждый человек...*» [33]

А. Блок в своей статье «О “Голубой птице” Метерлинка» (1920) утверждал: «Художником имеет право называться только тот, кто *сберег в себе вечное детство*» [34]. Правду жизни и творчества поэт видел в том, чтобы «открыть в каждой человеческой душе глубоко закрытое в ней детское сознание, для которого стирается грань между будничным и сказочным и будничное легко превращается в сказочное...» [35] Детское было для А. Блока мерилом многих жизненных явлений. С детским доверием к чуду бытия связывал он воплощение надежды на обретение счастья: «У людей, которые умеют, как дети, не стыдиться искать счастья, открываются глаза, и они видят все вокруг по-новому, они видят самые души вещей <...>. Может быть, в этой чудесной погоне за счастьем и заключается само счастье? Как будто тень счастья, тень Голубых крыльев чудесной Птицы осеняет таких

людей, счастливых как дети, потому что они видят то, чего не видят взрослые» [36].

Таким образом, приведенные суждения современников З. Гиппиус, ее собственная позиция, выраженная в рассказе «Кабан», позволяют говорить о совпадении взглядов писателей-символистов и тех, кого с нею роднило представление о духовных началах жизни и творчества, в понимании особенностей детского мира и детского сознания как подлинно творческого, свободного, далекого от «герметически закрытого» [37] и потому ограниченно-здравого смысла. Ребенок, была убеждена З. Гиппиус, «ближе к истинному – ведь он ближе к своему началу, чем мысли давно родившегося человека. Такой человек стоит на середине пути, ему равно далеки оба острия жизни, а мудрость только там» [38]. Детями еще не успело овладеть будничное сознание, разрушающе действующее на творческий потенциал человека, их понимание жизни более настоящее и более глубокое, чем у тех, кто отказался от «простого детского зрения» [39]. Детский ум, в понимании З. Гиппиус, – творческий ум, превращающий человека в художника, а «ребенок – <...> поэтический антипод антипоэтического рассудка» [40]. Высокомерие взрослых по отношению к детям – проявление их ложного представления о возможностях детства.

Примечания

1. Николукин, А. Н. Любовь и ненависть [Текст] / А. Н. Николукин // Гиппиус З. Н. Мечты и кошмар (1920-1925); сост., вступ. статья, коммент. А. Н. Николукина. СПб. С. 19.
2. Маковский, С. К. На Парнасе Серебряного века [Текст] / С. К. Маковский. М., 2000. С. 174.
3. Вольнский, А. А. Сильфида [Текст] / А. А. Вольнский // Гиппиус З. Н. Собр. соч. Т. 1. Новые люди: Романы. Рассказы / З. Н. Гиппиус. М., 2001. С. 528.
4. Демидова, О. Р. Формула нетерпимости: мальчики и девочки в прозе З. Гиппиус [Текст] / О. Р. Демидова // Мальчики и девочки: реалии социализации. Екатеринбург, 2004. С. 279.
5. Мережковский, Д. С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы [Текст] / Д. С. Мережковский // Литературные манифесты: От символизма до «Октября» / сост. Н. А. Бродский и Н. П. Сидоров. М., 2001. С. 36.
6. Там же. С. 34, 41.
7. Бальмонт, К. Д. Элементарные слова о символической поэзии [Текст] / К. Д. Бальмонт // Литературные манифесты: От символизма до «Октября» / сост. Н. А. Бродский и Н. П. Сидоров. М., 2001. С. 53.
8. Блок, А. А. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. / А. А. Блок. М., 1971. С. 332–333.
9. Цит. по: Вольнский, А. А. Литературные заметки [Текст] / А. А. Вольнский // Северный вестник. 1896. № 12. С. 251.
10. Там же. С. 247.
11. Колобаева, Л. А. Русский символизм [Текст] / Л. А. Колобаева. М., 2000. С. 14.
12. Брюсов, В. Я. Ключи тайн [Текст] / В. Я. Брюсов // Брюсов В. Я. Собр. соч.: в 7 т. Т. 6 / В. Я. Брюсов. М., 1975. С. 92.

13. Брюсов, В. Я. З. Н. Гиппиус [Текст] / В. Я. Брюсов // Русская литература XX века (1890–1910) / под ред. проф. С. А. Венгерова: в 2 кн. Кн. 1. М., 2001. С. 178.

14. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. М., 1996. С. 202.

15. Гиппиус, З. Н. Собр. соч. Т. 3. Алый меч: Повести. Рассказы. Стихотворения [Текст] / З. Н. Гиппиус. М., 2001. С. 8.

16. Там же. С. 11.

17. Бальмонт, К. Д. Указ. соч. С. 60.

18. Блок, А. А. Указ. соч. С. 512.

19. Гиппиус, З. Н. Указ. соч. С. 14.

20. Флоренский, П. У водоразделов мысли [Текст] / П. Флоренский. Новосибирск, 1991. С. 92.

21. Там же. С. 118–119.

22. Там же. С. 75.

23. Там же. С. 74.

24. Набоков, В. В. Лекции по зарубежной литературе [Текст] / В. В. Набоков; пер. с англ. под ред. В. А. Харитонова; предисл. к русскому изданию А. Г. Битова. М., 1998. С. 466.

25. Там же. С. 446.

26. Там же. С. 467.

27. Там же. С. 468.

28. Там же. С. 472.

29. Заварова, А. Миф о детстве. Осмысление детства в искусстве конца XIX – начала XX веков [Текст] / А. Заварова // Детская литература. 1994. № 3. С. 74.

30. Белый, А. Между двух революций [Текст] / А. Белый. М., 1990. С. 178.

31. Стражев, В. И. О Метерлинке, Синей Птице и Вечном Младенце [Текст] / В. И. Стражев. М., 1908. С. 18.

32. Там же. С. 63.

33. Там же. С. 19.

34. Блок, А. А. Указ. соч. С. 514.

35. Там же. С. 517.

36. Там же. С. 516.

37. Аверин, Б. В. Дар Мнемозины: Романы Набокова в контексте русской автобиографической традиции [Текст] / Б. В. Аверин. СПб., 2003. С. 75.

38. Гиппиус, З. Н. Указ. соч. С. 18.

39. Блок, А. А. Указ. соч. С. 514.

40. Померанц, Г. С. Дети и детское в мире Достоевского [Текст] / Г. С. Померанц // Открытость бездне. Встречи с Достоевским. М., 1990. С. 237.

¹ См. статьи: Дмитриевская, Л. Н. Образ ребенка в прозе З. Н. Гиппиус [Текст] / Л. Н. Дмитриевская // Мировая словесность для детей и о детях. М.; Ярославль, 2002. С. 111–113; Дмитриевская, Л. Н. Детские вопросы и взрослые ответы – поиск истины в рассказах З. Н. Гиппиус [Текст] / Л. Н. Дмитриевская // Мировая словесность для детей и о детях. М.; Ярославль, 2003. С. 125–128; Демидова, О. Р. Формула нетерпимости: мальчики и девочки в прозе З. Гиппиус [Текст] / О. Р. Демидова // Мальчики и девочки: реалии социализации. Екатеринбург, 2004. С. 278–286.

² Ср. с уже цитированным суждением З. Гиппиус: «...мы видим еще что-то важное, таинственное, единственно существующее».

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ТЕРМИНА: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье на материале лингвистической терминологии рассматриваются особенности содержательной структуры терминов-слов и терминологических сочетаний. Основное внимание уделяется описанию прагматического слоя значения терминов, связанного с лингвистическими традициями, лингвистическими теориями и концепциями, с влиянием внутренней формы терминологических единиц.

В современной лингвистике, ориентированной на общественную практику, получила распространение широкая концепция значения (семантики), выдвинутая в качестве одного из лингвистических постулатов: «К области семантики (в широком смысле) относится вся информация, которую имеет в виду говорящий при разворачивании высказывания и которую необходимо восстановить слушающему для правильной интерпретации этого высказывания» [1].

В рамках данной концепции выражаемую термином информацию, не зависящую от типа знаний – собственно лингвистических или экстралингвистических (в ряде случаев их довольно трудно разграничить), будем считать содержанием термина. В силу сложности и многогранности как самого феномена «термин», так и его означаемого представляется целесообразным говорить не о содержании, а о содержательной структуре терминологической единицы как комплексном явлении, включающем в свой состав разные «значения», или компоненты.

В содержательной структуре термина, как и в семантической структуре общеупотребительного слова, выделяются денотативный и сигнификативный компоненты значения. Денотативное значение термина – это информация о действительности, об объектах окружающего мира. Сигнификативный компонент содержит информацию о свойствах (дифференциальных и интегральных признаках) изучаемого объекта, отраженных в сознании ученого, исследователя. Специфика терминологического значения заключается в превалировании сигнификативного компонента.

Несмотря на то что значение термина, по словам Б. Н. Головина, характеризуется «строгой понятийностью» [2], нельзя игнорировать его денотативную составляющую. Термин всегда соотносится с изучаемыми реалиями – актуальными или виртуальными.

Нередко расхождения в денотативной отнесенности того или иного термина вызывают тео-

ИВАНОВА Галина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре русского языка ВятГУ © Иванова Г. А., 2008

речитические разногласия ученых, изучающих, на первый взгляд, один и тот же научный феномен. В качестве примера можно привести лингвистический термин *фонема*, соотносящийся с разными лингвистическими реалиями и, соответственно, по-разному трактуемый представителями Московской и Ленинградской (Санкт-Петербургской) фонологических школ. Ср.: «В советском языкознании выделились два основных направления – Ленинградская и Московская фонологические школы. Представители первого направления... при определении понятия фонемы исходят из понятия словоформы, в составе которой по физиолого-акустическому признаку выделяются кратчайшие языковые единицы... Представители Московской фонологической школы... исходным моментом во взглядах на фонему считают морфему: тождество морфемы определяет собой границы и объем понятия фонемы, и звуки слабых позиций объединяются в одну фонему не по их акустическому сходству, а по их функционированию в составе морфемы» [3]. Ср. также термины *семантика*, *смысл*, *значение*, имеющие разную денотативную отнесенность в их традиционном и современном понимании.

Другая семантическая особенность термина – наличие в его содержательной структуре особого прагматического слоя. Термин как языковой знак аккумулирует в себе информацию, которая выходит за рамки сигнификативного и денотативного значения. Это социальная, точнее – научно-мировоззренческая, науковедческая информация. Термин не существует вне научной теории. Ср.: «Значение» термина в современной науке – это его место в теории [4]; «...Любая теория входит как составная часть в семантику термина, отражающего данное понятие» [5]; «...Без теории нет терминов, без терминов нет теории» [6]). Терминсистема, построенная на базе логико-классификационной схемы понятий, является по своей сути языковым аналогом той или иной системы знаний – научного мировоззрения, теории, концепции.

Так, термины языкознания как носители определенных фрагментов лингвистического знания являются одновременно своеобразными маркерами, указывающими на принадлежность ученого тому или иному научному направлению (ср., напр., традиционную лингвистическую терминологию и термины когнитивного направления: *коннотация* и *прагматический компонент*, *предметная отнесенность слова* и *референт*), теоретической группировке (ср. термины Пражской школы функциональной лингвистики, Копенгагенской школы структурализма и Американской дескриптивной лингвистики соответственно: *комбинаторный вариант фонемы* – *вариация фонемы* – *аллофон в дополнительной дистрибуции*; *смысло-*

различительная оппозиция – *коммутиционная проверка* – *контрастная дистрибуция*; *нейтрализация оппозиций* – *синкретизм*).

Объединенные общностью логико-понятийного содержания в пределах лингвистической науки, языковедческие термины обладают определенной культурно-исторической спецификой. (Подобный культурно-исторический компонент значения научного термина в специальной литературе был номинирован как *идиоэтнический*. Ср.: «Научная терминология представляет собой уникальный объект для выражения антитезы универсальное – идиоэтническое...» [7]; «Рассмотрение научного и идиоэтнического компонентов содержания показывает, что в значении слова, используемого в качестве термина, постоянно происходит взаимодействие предметно-понятийного и исторического моментов» [8].) Они могут отражать особенности того или иного исторического этапа в развитии языкознания (ср. *лексикология* и *лексическая семантика*, *понятие* и *концепт*, *профессиональный язык* и *язык для специальных целей*), нести информацию о той или иной национальной языковедческой традиции (ср. *морфема* в русской лингвистической традиции и *монема* во французской функциональной лингвистике; *вариант морфемы* в русской традиции и *морфемный альтернант* в американской лингвистике; *функциональный стиль* в отечественной и *дискурс* во французской лингвистике).

Лингвистические термины могут соотноситься также с личностными системами научных взглядов и концепций (терминология И. А. Бодуэна де Куртене, Н. Я. Марра, Л. Ельмслева, Н. Хомского; «язык мысли» А. Вежбицкой и др.).

Концептуальные разногласия ученых-языковедов, связанные с различным научным осмыслением одного и того же языкового явления (одного и того же денотата), могут привести к возникновению соотносительных в семантическом отношении (эквивалентных) терминологических единиц. Проиллюстрируем это положение на следующих примерах. Так, способ образования производных слов, отличающихся от производящих системой окончаний, без использования обычных, материально выраженных словообразовательных аффиксов номинируется термином *флексийный* (*флективный*) *способ словообразования* (В. Н. Немченко) в том случае, если основным словообразовательным средством признается флексия; термин *нулевая суффиксация* (В. А. Лопатин, И. С. Улуханов) используется, если под словообразовательным формантом понимается нулевой суффикс; номинация *бессуффиксальный* (*бессуффиксный*) *способ словопроизводства* (Н. М. Шанский) указывает на значимое отсутствие суффикса при образовании подобных слов.

Индивидуально-авторские (окказиональные) терминологические образования, возникающие в метаязыке лингвистики как новые обозначения уже номинированных или ранее не описанных явлений, могут выражать при помощи соответствующей внутренней формы особый (нетрадиционный) взгляд ученого на исследуемый феномен. Появление таких терминологических окказионализмов обусловлено стремлением исследователя постичь природу и сущность языкового явления и свидетельствует о поисках наиболее адекватного наименования.

В последнее время в языке рекламы и массмедийном дискурсе популярны окказиональные слова-контаминации, включающие в свой состав графические знаки, цифры, символы или выделенные графически (при помощи шрифта, латинской графики и др.) части слов. Ср. рекламные вывески в г. Кирове: ге:акция, ве4ер, игруХА, СТОМАТОЛОГиЯ, дивизион, fast-блин, VIP-обувь и т. д.). Для обозначения подобных контаминаций используются термины: *гибридные слова*, *гибриды* (В. М. Костюков) – *графические дериваты*, *графодериваты* (Т. В. Попова) – *визуальные неологизмы* (Е. В. Маринова) – *кентавры* (А. П. Крысин) – *монстры* (З. Н. Пономарева); ср. с традиционным термином *графические варианты слова* (В. Н. Немченко).

Термин *гибридные слова* (*гибриды*) актуализирует признак, «возникший в результате объединения разноплановых компонентов» (ср.: *гибрид*, -а, м. Животное или растение, полученное в результате скрещивания генетически различающихся особей...» [9]). Гибриды образованы «на базе семантически и стилистически разнородных элементов, выступающих в виде цельнооформленных слов или их частей» [10]. Номинация *графические дериваты* (*графодериваты*) указывает на деривационный характер процесса, в результате которого образуются подобные слова: «Деривационные механизмы русского языка способствуют возникновению значительного количества новообразований «кентавроподобного», поликодового типа...» [11] Авторская квалификация подобных контаминаций как неолексем отражена в терминологическом сочетании *визуальные неологизмы*: «Термин *визуальные неологизмы* предложен нами для обозначения таких единиц, новизна которых “выражается” в их написании и не затрагивает звукового облика слова (т. е. такие неологизмы воспринимаются только “на глаз”, визуально, произносятся они по-старому)» [12].

Метафорические наименования *кентавры* и *монстры* содержат образно-ассоциативные представления авторов и интеллектуальную (негативную) оценку данного языкового феномена. Термины-метафоры не соответствуют требованию

точности, предъявляемому к термину, и обладают недостаточной мотивированностью. На этом основании их можно отнести к терминоидам, т. е. временным, еще не устоявшимся средствам терминологической номинации.

На наш взгляд, наиболее удачным является традиционный термин *графические варианты слова*, свидетельствующий об отрицании деривационного статуса рассматриваемого выше явления гибридации и признании тождества слов-гибридов с их прототипами. Использование термина «графические варианты слова» позволяет расширить круг описываемых явлений посредством включения в него слов русского языка (как правило, заимствованного характера), написание которых передается латиницей. Ср. вывески заведений: assorti (ассорти), glamur (гламур), blues (блюз), casino (казино), bar (бар).

Следует заметить, что различные подходы к определению сущности научного явления, отраженные и зафиксированные в соответствующих лингвистических терминах (*флексийный способ словообразования* – *нулевая суффиксация* – *бессуффиксальный способ словопроизводства*; *гибридные слова* – *графические дериваты* – *визуальные неологизмы* – *графические варианты слова*), исключают взаимозамену последних в тексте. Несовпадение сигнификативных компонентов значения и различие выражаемой ими прагматической информации позволяют квалифицировать анализируемые терминологические единицы как относительные (концептуальные) синонимы, квазисинонимы или синонимы по денотату.

Итак, прагматический компонент содержательной структуры термина связан с информацией экстралингвистического характера – с энциклопедической (в том числе и науковедческой) частью знаний, с научными теориями и концепциями, которые лежат в основе соответствующей терминологии. Связь терминологического значения с научными знаниями отдаляет терминологию от общеупотребительной лексики и составляет специфику термина.

Выделение в содержательной структуре термина денотативно-сигнификативного и прагматического компонентов носит, по-видимому, условный характер. В действительности в значении термина постоянно происходит их взаимодействие, и на определенном этапе кодирования научной информации в термине они уже неразделимы.

Примечания

1. Кибрик, А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания [Текст] / А. Е. Кибрик. М., 1992. С. 25.
2. Березин, Ф. М. Общее языкознание [Текст] / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. М., 1979. С. 266.

3. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку [Текст] : словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М., 2003. С. 580–581.
4. Реформатский, А. А. Термин как член лексической системы языка [Текст] / А. А. Реформатский // История отечественного терминоведения. Т. 1. Классики терминоведения: очерк и хрестоматия / сост. В. А. Татаринцев. М., 1994. С. 335.
5. Герд, А. С. Прикладная лингвистика [Текст] / А. С. Герд. СПб., 2005. С. 53.
6. Лейчик, В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура [Текст] / В. М. Лейчик. М., 2006. С. 106.
7. Хватов, С. А. Идиоэтнический компонент содержания термина [Текст] / С. А. Хватов // Семантика переходности / под ред. В. И. Кодухова. Л., 1977. С. 45.
8. Там же. С. 50.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М., 1993. С. 130.
10. Костюков, В. М. Об одной разновидности индивидуальных авторских слов [Текст] / В. М. Костюков // Русский язык в школе. 1986. № 4. С. 93.
11. Потова, Т. В. Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. [Текст] / Т. В. Потова // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей рус. языка (Москва, МГУ, филол. ф-т, 20–23 марта 2007 г.); труды и материалы. М., 2007. С. 230–231.
12. Маринова, Е. В. Визуальные неологизмы: новая графика «старых» слов [Текст] / Е. В. Маринова // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Филология. Вып. 1 (6). С. 127–132.

О. В. Байкова

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕМЦЕВ-БИЛИНГВОВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Речевое поведение немцев-билингвов – явление сложное и неоднозначное, и, чтобы глубже исследовать специфику речевого поведения, его нужно рассматривать с учетом детерминирующих факторов. Выявлено, что экстралингвистические факторы, а именно факторы социально-демографического характера, детерминируют речевое поведение в ситуации билингвизма, что отражается на языковом уровне.

Понятие «речевое поведение» с недавнего времени снова находится в центре внимания лингвистов, психологов, социологов. Несмотря на интенсивные исследования данного явления в разных направлениях, нет однозначного определения понятия «речевое поведение». Это связано с тем, что оно представляет собой комплекс-

ное явление, которое требует «обоснования ввиду парадоксального состояния современной науки (лингвистики прежде всего), при котором слово не поспевает за мыслью и при котором термины начинают утрачивать свои основные функционально-семантические признаки» [1].

Внимание одних исследователей концентрируется на речевом поведении как речевой деятельности индивида [2], другие ученые рассматривают речевое поведение как процесс выбора оптимального варианта для построения социально-корректного высказывания [3] или как определяемые ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств [4]. В настоящей работе понятие «речевое поведение» рассматривается как определяемое речью поведение человека, в которой отражаются внутренние (индивидуальные, лингвистические), а также внешние (экстралингвистические) особенности, проявившиеся под влиянием детерминирующих факторов, то есть тех факторов, которые обуславливают процесс речевого поведения билингвов в условиях иноязычного окружения [5].

Факторы, детерминирующие речевое поведение, определяются в зависимости от направления исследования. С позиций социолингвистического подхода детерминирующие факторы речевого поведения делятся на внешние – экстралингвистические – и внутренние – собственно лингвистические. Экстралингвистические в свою очередь подразделяются: 1) на факторы социально-демографического характера, которые будут раскрываться в данной работе (социально-экономические, географические, социально-исторические условия жизни, отсутствие или наличие смешанных браков, демографический фактор (пол, возраст), национальность, культурный фактор (уровень образования), среда проживания билингвов, профессия, участие в общественной работе); 2) ситуационные переменные (тема, обстановка, характер отношений между коммуникантами, социальная роль, статус коммуникантов).

При этом, по мнению Л. Б. Никольского, следует иметь в виду, что далеко не все случаи выбора могут быть объяснены даже с учетом всей совокупности экстралингвистических факторов, так как возможны случаи экспрессивного использования языка, а также моменты, которые могут интерпретироваться лишь с учетом индивидуально-психологической мотивации или же должны рассматриваться как ошибки, произвольные отклонения от нормы, нарушения правил и т. д. [6]

Одним из наиболее значимых факторов социально-демографического характера, оказывающим влияние на речевое поведение билингва, является возраст. Как показывает материал, объем

БАЙКОВА Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и перевода факультета лингвистики Вятского государственного гуманитарного университета
© Байкова О. В., 2008

функций немецкого языка у представителей старшего, среднего и младшего поколений Кировской области различается. Для выявления использования языков в зависимости от возраста информантов, обратимся, прежде всего, к определению понятия «возраст».

А. И. Москалюк считает, что возраст – это «не просто хронологическая величина, единица измерения времени, временные отрезки, сменяющие друг друга... возрастные факторы служат для характеристики отдельных групп-коллективов, примером которых могут служить: разновозрастные коллективы (группы по интересам, по совместным играм, развлечениям и т. д.) или поколения в семье, образующие разновозрастные коллективы» [7].

Как показали исследования речевого поведения российских немцев, возрастной фактор помогает охарактеризовать целые поколения двуязычного коллектива относительно использования ими различных языковых вариантов. Каждая возрастная группа российских немцев Кировской области имеет свои характеристики, значительная роль в формировании которых отводится различным историческим эпохам, а использование языковых систем рассматривается в контексте важнейших исторических событий определенного времени, которые сыграли значительную роль в речевом поведении этнических немцев и должны быть учтены при языковой характеристике представителей разных возрастных групп. Поэтому можно говорить о языковом поведении определенного поколения. Подобной точки зрения придерживаются П. Хилькес и В. А. Маныкин, А. И. Москалюк [8].

Как уже указывалось выше, представители старшего поколения, а мы будем придерживаться классификации П. Хилькеса и В. А. Маныкина [9], родившиеся до 1933 г. (первая возрастная подгруппа) и родившиеся до 1956 г. (вторая возрастная подгруппа), обнаруживают достаточно прочные знания родного языка-диалекта, поэтому при сборе диалектного материала мы сознательно ориентировались на лиц пожилого возраста, ожидая от них наиболее высокого уровня языковой компетенции. Из 26 информантов-дикторов 21 является представителем первой возрастной подгруппы старшего поколения, 5 принадлежат ко второй возрастной подгруппе старшего поколения. В результате полученных данных выявлено, что российские немцы первой подгруппы выросли в более или менее гомогенной (немецкой) этнической среде и имели возможность обучаться в национальной школе, где преподавание всех предметов велось на немецком языке. Большинство из них происходит из украинских (17) и волжских колоний (9). Все названные места компактного проживания немцев имели до

начала Второй мировой войны статус национальных районов (кроме Республики НП, которая сохраняла свой статус до августа 1941 г.), что означало использование немецкого языка практически во всех сферах повседневной жизни, включая и такой важный аспект, как национальные школы с преподаванием всех предметов на родном немецком языке [10]. Все представители старшего поколения отметили, что посещали немецкую школу. Количество проведенных лет в школе колеблется от 1 до 8, в зависимости от возраста информанта-диктора – чем моложе опрашиваемый, тем меньше он обучался в национальной школе. Самые молодые представители рассматриваемой группы либо имели возможность закончить лишь 1–2 класса немецкой школы и посещали учебные заведения в родных селах, а позже – в местах депортации – русские школы с преподаванием немецкого как иностранного (3 человека), либо вовсе не получили знания родного языка, поскольку в военные годы на все «немецкое» налагалось табу. Некоторые представители старшего поколения посещали также украинские школы (5 человек). Важно отметить широкое развитие немецкоязычной прессы в 20–30-е гг. как в Поволжье, так и в причерноморских областях проживания немцев [11], а также массовые общедоступные издания художественной литературы на немецком языке, наличие, помимо общеобразовательных начальных и средних национальных школ, национальных техникумов и вузов [12], что наряду с ведением делопроизводства на немецком языке обеспечивало его нормальное функционирование во всех сферах хозяйственной и общественной жизни немецких поселений, а также во всех разновидностях, свойственных языку (от местного диалекта до литературного языка). Поколения немцев, выросшие в условиях подобных национальных «общин», где бы они ни находились, прочно идентифицировали себя с немецкой нацией, сохраняя национальные традиции, быт и культуру исторической родины. Письменный немецкий язык изучали в немецкой начальной школе и свободно могли позже его использовать на протяжении всей своей жизни лишь самые старшие представители первой возрастной подгруппы. Способность писать латинским шрифтом у лиц, обучавшихся в начальной школе с преподаванием на немецком языке, после окончания школы утратилась, а вот навыки чтения сохранились, хотя и в очень скромных рамках, до настоящего времени. Результаты опроса показали, что большое число информантов регулярно читает на немецком языке Библию, духовную литературу. Для этой части опрошенных литературный немецкий язык является частью их языкового репертуара, это язык их детства, школьных лет, язык,

на котором им читали родители, язык-идентификатор их национальной культуры [13].

Что касается характера браков, то они были, как правило, чистыми в этническом отношении – среди 21 опрошенного встретился один немецко-татарский, 4 немецко-русских и 16 немецко-немецких браков. В нашем случае встречаются следующие типичные ситуации: 1) оба супруга владеют немецким диалектом или владеют диалектами, мало отличающимися друг от друга; 2) оба супруга владеют немецким диалектом, но у каждого это свой диалект, очень сильно отличающийся от другого, так что говорящие не могут понять друг друга или понимают с трудом; 3) один из супругов владеет немецким диалектом, другой партнер русскоязычный, немецким диалектом не владеет.

Представители старшего поколения первой возрастной подгруппы российских немцев в ситуации, когда оба супруга владеют немецким диалектом, стараются говорить на диалекте во внутрисемейной сфере, однако при общении с детьми используют русский язык, чтобы достичь взаимопонимания.

Ко второй возрастной подгруппе относятся 5 информантов-дикторов, родившихся в период с 1934 по 1956 г. Это наиболее трагический для российских немцев период, включающий годы репрессий, возникших практически с началом Второй мировой войны и приведших в 1941 г. к массовой насильственной депортации немцев из европейской части бывшего СССР на север и восток. 1955 г. отмечен частичной реабилитацией немецкого населения, отменой спецкомендатур, под надзором которых немцы жили в местах депортации, и началом воссоединения семей, разобщенных в годы репрессий, после снятия запрета на перемещения по территории бывшего СССР [14]. Для представителей этого поколения характерно то, что только самые старшие из них родились в старых довоенных колониях на Волге, Украине или на юге России. Четыре информанта-диктора второй возрастной группы назвали своей родиной Украину и один информант-диктор – Поволжье. Что касается образования, то немцы этой группы учились в общеобразовательных русских школах с преподаванием немецкого как иностранного, именно это и подтвердили наши информанты-дикторы. Следует заметить, что представители старшего поколения, чье детство пришлось на годы войны, не овладели письменным немецким языком вообще, так как характерный для них уровень образования – начальная школа с преподаванием на русском языке. Писать они могут по-немецки только кириллицей. Читают они только по-русски или вообще не читают. Лишь немногие представители этого поколения смогли окончить среднюю школу, изу-

чить немецкий язык в рамках предмета «иностранннй язык».

В данной подгруппе обнаруживается своего рода «пропасть» между семьей (положением немецкого в семье) и школой. Если все опрошенные этой возрастной группы (5 информантов) подтвердили своими ответами, что учили немецкий с детства в кругу родных, то они же указали на то, что в школе немецкий изучался ими только как иностранный.

Приверженность немцев этой возрастной группы к немецко-немецким бракам не оставляет никакого сомнения, что создает реальную возможность для использования родного языка в семейном кругу. Среди 5 опрошенных встретился один немецко-русский и 4 немецко-немецких брака.

Важно заметить, что в этой возрастной подгруппе наблюдаются большие различия в диалектной компетенции среди говорящих, это связано, во-первых, с тем, где и в каких условиях выучен немецкий язык, во-вторых, с характером браков как возможностью использования диалекта во внутрисемейной сфере общения. Все представители первой подгруппы владеют сравнительно хорошим лексическим запасом, фонологической и грамматической системой диалекта и адекватно их применяют, чего нельзя сказать о представителях второй подгруппы. В речи информантов второй подгруппы наблюдаются нарушения правил грамматики, довольно скупой словарный запас. Однако следует признать, что все чаще представители старшего поколения испытывают недостаток в словарном запасе и, как следствие, переключаются на русский язык.

Основным отличительным признаком речевого поведения всех представителей старшего поколения является то, что немецкий язык в форме одного из диалектов занимает значимое место в их языковом репертуаре. Это тот языковой вариант, которым владеют информанты-дикторы в подавляющем большинстве случаев. Все опрошенные этой возрастной группы, принадлежащие к немецкому национальному меньшинству, без исключения назвали немецкий диалект своим родным языком.

В диалектном отношении большинство информантов-дикторов (19 из 26) тяготеют к южнонемецкому (Oberdeutsch), в частности к швабскому – 9; еще 7 информантов-дикторов представляют нижненемецкие говоры (Niederdeutsch).

Однако следует отметить, что имеющиеся в нашем распоряжении диалектные материалы свидетельствуют о смешанном характере представленных в регионе говоров. Это объясняется 1) изначально смешанным характером диалектов как материнских (Mutterkolonien), так и в особенности дочерних колоний (Tochterkolonien); 2) исключительно широким географическим диапазо-

ном представленных в регионе немецких говоров (так, из 19 информантов-дикторов, представляющих говоры южнонемецкого типа, 12 происходят из Поволжья, 1 – из Одессы, 6 – из Житомира, из 7 представителей нижнегерманских диалектов 5 являются выходцами из Запорожской области, 2 – из Донецкой области); 3) сложностью личных судеб информантов-дикторов, прошедших путь от родного села в местах компактного проживания немцев (до 1941 г.), через насильственное переселение и связанные с ним места проживания в областях депортации (Сибирь, Северный Казахстан), где были представлены все немецкие диалекты, смешанные между собой, что было не характерно в предвоенное время, и наконец послевоенные миграции в совершенно новые регионы расселения в азиатской части бывшего Советского Союза – на Урале, в Западной Сибири, в среднеазиатских республиках [15].

Что касается среднего и младшего поколения (родившегося начиная с 1956 г.), то они хотя и понимают немецкую речь, в большинстве случаев отказывались говорить на родном языке, так как, по словам дикторов, они не могли подобрать нужное слово, не могли воспроизвести его. Представители среднего поколения вовсе не знают немецкого языка, так как в этом нет потребности; большинство же изучают язык, потому что собираются уехать в Германию, и лишь незначительное число российских немцев знают и изучают язык для того, чтобы общаться с представителями старшего поколения. Немецкий язык для представителей средней возрастной группы – это язык их родителей, бабушек и дедушек, предмет в школе, но, как показывают наблюдения, редко – родной язык. В данном случае немецкий язык играет второстепенную роль, так как у российских немцев нет нужды использовать в речи «родной» язык. Таким образом, происходит вытеснение диалекта. И это действительно не только для внесемейной, но и для внутрисемейной сферы общения. Как показывают результаты исследования, русский язык стал необходимой формой общения, с помощью которой достигается взаимопонимание. Русский язык приобрел статус свободно используемой формы общения, отличающейся от немецкого диалекта по частоте использования. В беседах на темы о современной жизни и технике или политике информанты используют русский язык, особенно если прибегают к подробностям. Это привело к тому, что преобладание немецкого диалекта во всех отношениях среди языковых форм общения, которое было характерно для старшего поколения, исчезает.

Следует признать, что количество смешанных браков в средней возрастной группе по сравнению с данными старшего поколения увеличилось.

Представители молодого поколения в семье используют исключительно русский язык. К тому же следует заметить, что в данной возрастной группе преобладают смешанные браки. Если в чистых в этническом отношении браках российские немцы имеют возможность сохранить язык, традиции и обычаи своих предков, то в смешанных браках нередко немецкий язык и все, что с ним связано, находится под «запретом». Русские мужья или жены из-за незнания немецкого языка не приветствуют общение в их семье на немецком языке. Поэтому информанты лишены возможности сохранять и поддерживать знания немецкого языка, традиции и обычаи своей этнической культуры.

Таким образом, наличие смешанных браков, количество которых не уменьшается, а все более возрастает, способствует утрате немецкого языка и, как результат, вытеснению его из семейно-бытовой сферы. Исходя из наблюдений и бесед с информантами можно сделать вывод, что смешанные браки отрицательно сказываются на сохранении традиций и норм немецкого языка. Носители диалекта в смешанном браке не имеют возможности использовать язык на внутрисемейном уровне, общение на немецком может протекать только с немецкоговорящими друзьями, родственниками или соседями. Но крайне редкое использование немецкого языка способствует утрате языковой компетенции, следовательно, способность общения на диалекте становится очень низкой.

В результате можно выделить два условия, в наибольшей степени содействующих высокому уровню языковой компетенции: изучение родного языка в семье с рождения и дальнейшее обучение в школе на родном языке, которые являются релевантными для лиц старшего поколения. Среднее поколение, хотя и имело в большинстве своем возможность изучать родной язык в семье, уже не могло продолжить изучение немецкого как родного в процессе школьного обучения. Младшее поколение практически вовсе лишено возможности изучать родной язык – ни в семье, ни в школе условий для этого нет.

Уровень образованности респондентов также является важным социально-демографическим фактором, влияющим на речевое поведение. Но следует принять во внимание, что образование непосредственно связано с возрастными характеристиками информантов. Представители старшей возрастной группы сильно различаются по уровню образованности. Чем старше информант данной возрастной группы, тем больше вероятность, что он получил образование в национальной школе. Информанты 1926–1933 гг. рождения окончили всего несколько классов национальной школы. Респонденты 1934–1936 гг. рожде-

ния не смогли получить образование ни в национальной школе, ни в русской школе из-за начавшейся Великой Отечественной войны. Информанты 1937–1955 гг. рождения получили среднее образование в русскоязычной школе с изучением немецкого языка как иностранного.

В данном случае нельзя не согласиться с мнением А. И. Москалюк, что «повышение уровня образования находится в обратной зависимости от степени употребления диалекта» [16]. А. И. Москалюк полагает, что обучение старшего поколения в немецкой школе, даже в начальной, помогло сохранить национальный язык, обычаи, традиции и всю этническую культуру, дало возможность изучить литературный немецкий язык, который активно использовался и используется сейчас для чтения Библии и газет [17]. Что касается среднего поколения, то все информанты данной возрастной группы, помимо среднего, получили среднее специальное образование или высшее образование. Молодое поколение информантов, окончивая среднюю школу, продолжает обучение в средних специальных или высших учебных заведениях, изучая немецкий язык как иностранный.

Таким образом, между возрастными группами наблюдаются значительные расхождения по уровню образования. Средний уровень образования повышается от поколения к поколению вслед за повышением жизненного уровня в нашей стране и определяется историческими условиями.

К экстралингвистическим факторам, влияющим на распределение языков, относится также пол билингвов. Проблема «пол и язык» приобретает в последние десятилетия особую актуальность. Вслед за А. В. Кириловой понятие «гендер» используется в данной работе как «элемент современной научной модели человека, отражающий социокультурные аспекты пола, фиксируемые языком» [18].

Гендерное исследование было проведено среди российских немцев первой подгруппы старшей возрастной группы. В исследовании приняло участие 10 человек, 6 женщин и 4 мужчин. Следует отметить, что это информанты старшей возрастной группы (от 70 до 95 лет), все обучались в национальной школе. Тематика высказываний информантов-дикторов – «Депортация немцев Поволжья, Украины в Кировскую область». При проведении исследования были применены методы непосредственного наблюдения, запись речи на аудиопленку, а также качественные методы: содержательный и функциональный анализ речи мужчин и женщин.

При исследовании речи немцев рассматриваемого региона было выявлено, что женщины гораздо лучше владеют родным языком – немец-

ким. В данном случае представительницы женского пола являются носительницами диалекта как языка их предков, культуры и традиций, языка внутрисемейного общения. Что касается информантов-дикторов мужского пола, то, как показывает исследование, в настоящее время лишь немногие из них говорят на диалекте. Причина низкой языковой компетенции у мужчин – более слабая коммуникативная активность. Женщины, как правило, легко идут на контакт, вступают в беседу и, как отмечают многие ученые (Д. Таннен, А. Кирилина, М. Китайгородская, И. Стернин), для женщин важно само общение. Мужчины гораздо серьезнее, чем женщины, относятся к речевому партнеру, к теме коммуникации. Женщины способны быстро приспосабливаться к различным условиям коммуникации и свободно общаться, в то время как мужчины более скованы в выборе языкового варианта и скептически по отношению к партнерам, участвующим в коммуникативном акте [19].

При выявлении различий в речевом поведении мужчин и женщин были исследованы и проанализированы рассказы информантов-дикторов на тему «Депортация немцев Поволжья, Украины в Кировскую область». Следует отметить, что речь каждой гендерной группы, по словам О. Е. Ломовой, характеризуется своими лингвистическими и экстралингвистическими особенностями [20]. Среди лингвистических характеристик речевого поведения мужчин и женщин рассматриваемого региона целесообразно назвать, прежде всего, различия в грамматическом составе, а именно особенности языка мужчин включают в себя: 1) преобладание формы 1 лица ед. числа; 2) преобладание имен существительных, глаголов. Для женской речи характерны следующие грамматические особенности: 1) преобладание формы 1-го лица мн. числа; 2) большое количество собственных имен (названий поселков, фамилий и т. п.); 3) преобладание имен прилагательных, местоимений; 4) большое количество повторов.

К экстралингвистическим особенностям относятся психологические различия в речи, характерные для той или иной гендерной группы, стиль общения, а также цель, которую преследуют мужчины и женщины, вступая в общение. Как показывает сопоставительный анализ речевого поведения немцев-билингвов, важной чертой мужского речевого поведения является последовательное изложение событий, фактов и явлений, ссылка на законы и документы, и, по возможности, обращение к высказываниям известных людей. Для мужчин не характерно эмоциональное повествование, оценка лиц, событий и явлений, рассказы о родных и близких, а также обращение к репликам родных, близких, они центрированы на себе и говорят, как правило, исключительно о том, что свя-

зано с ними. Для женского речевого поведения типичным является эмоциональное сообщение о фактах и явлениях с собственной оценкой лиц и событий. Женщины часто включают в разговор описание личных переживаний, собственного опыта. Для них характерно обсуждение типичных женских занятий, таких, как приготовление пищи, воспитание детей, разговоры о родственниках, кроме того, женщины часто обращаются к цитированию родных и близких.

Однако подобные различия нельзя считать неизменными характеристиками речи всех женщин или всех мужчин; данные характеристики отражают только особенности мужской и женской речи. Большую роль в речевом поведении играют социальный контекст, а также психологические и физиологические особенности мужчин и женщин. Как утверждает Н. И. Формановская, «восприятие, способ мышления и речь тесно связаны между собой и отличаются у мужчин и женщин. Как следствие, одни и те же ситуации описываются ими по-разному, так как при этом расставляются разные акценты» [21]. Учёт всех этих факторов помогает сделать объяснение гендерных различий в речевом поведении более объективным.

Таким образом, низкая языковая компетенция среди российских немцев Кировской области обусловлена факторами социально-демографического характера, а именно социально-историческими условиями жизни, отсутствием или наличием смешанных браков, половой принадлежностью, возрастными характеристиками, уровнем образования.

Примечания

1. Цит. по: *Винокур, Т. Г.* Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения [Текст] / Т. Г. Винокур. М.: КомКнига, 2005. С. 8; *Сержанова, Ж. А.* Детерминирующие факторы речевого поведения немцев-билингвов в ситуациях иноязычного окружения [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Ж. А. Сержанова. Красноярск, 2007. С. 16.

2. *Леонтьев, А. А.* Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев; 2-е изд. М.: УРСС, 2003. 214 с.

3. *Швейцер, А. Д.* Введение в социолингвистику [Текст]: учеб. пособие / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. М.: Высш. шк., 1978. 216 с.

4. *Винокур, Т. Г.* Указ. соч.

5. Ср.: *Сержанова, Ж. А.* Указ. соч. С. 16.

6. *Швейцер, А. Д.* Указ. соч. С. 162.

7. *Москалюк, Л. И.* Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма [Текст] / Л. И. Москалюк. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. С. 37.

8. *Hilkes, P.* Deutsche in der Sowjetunion: Sprachkompetenz und Sprachverhalten [Text] / P. Hilkes // Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. 1989. Bd. 99. S. 69–83; *Манькин, В. А.* Социолингвистический аспект функционирования диалекта немецкого языка в Поволжье [Текст]: дис. канд. ... филол. наук / В. А. Манькин. Саратов, 1992. 187 с.; *Москалюк, Л. И.* Указ. соч.

9. *Hilkes, P.* Указ. соч. С. 137; *Манькин, В. А.* Указ. соч. С. 5.

10. Ср.: *Байкова, О. В.* Немецкие говоры Кировской области и особенности их вокализма [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. В. Байкова. Киров, 2004. 23 с.

11. *Korn, R.* Der Einfluß soziolinguistischer Faktoren auf den Lautwandel in den schwäbischen Mundarten der ehemaligen Sowjetunion [Text] / R. Korn // Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. 1993. S. 39–46.

12. *Schirmunski, V. M.* Die deutschen Kolonien in der Ukraine. Geschichte, Mundarten, Volkslied, Volkskunde [Text] / V. M. Schirmunski. M.: Zentralvölkerverlag der Sowjetunion, 1928. 161 S.

13. *Сержанова, Ж. А.* Указ. соч. С. 69.

14. *Смирницкая, С. В.* Немецкие говоры Северного Таджикистана [Текст] / С. В. Смирницкая, М. А. Баротов. СПб.: ИЛИ РАН, 1997. С. 25–26.

15. Там же. С. 54.

16. *Москалюк, Л. И.* Указ. соч. С. 44.

17. Там же.

18. *Кирилина, А. В.* Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А. В. Кирилина. М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. С. 28.

19. *Baikova, O.* Der Sprachgebrauch von russlanddeutschen Sprecherinnen in Gebiet Wjatka in der Textsorte Erlebnisbericht [Text] / O. Baikova // Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs VIII: Sprachliches Agieren von Frauen in approbierten Textsorten. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz, 2008. S. 179–187.

20. *Ломова, О. Е.* Речевое поведение актеров в автобиографических текстах. На материале немецкого и русского языков [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / О. Е. Ломова. Ростов н/Д, 2004. С. 21.

21. *Формановская, Н. И.* Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н. И. Формановская. М.: Высш. шк., 1989. С. 31.

ПЕДАГОГИКА

Г. И. Симонова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ: КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ

В статье рассматриваются теоретические подходы к компонентному составу педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся. Приводятся примеры из опыта работы образовательных учреждений в соответствии с логикой процесса педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся.

Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся мы рассматриваем как процесс, реализуемый на основе взаимосвязанной деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленный на эффективное взаимодействие личности с новой социальной средой на основе поддержки, защиты, помощи и ресурсного обеспечения.

1. Общая теория систем свидетельствует, что всякая система имеет три уровня организации: концептуальный – уровень системообразующего свойства; структурный – уровень системообразующего отношения; субстратный – уровень элементов (Гаврилин А. В. Рекомендации по разработке программ развития школ // Школьное планирование. 2000. № 1. С. 4–12). Система всегда целостность, в которой ведущую роль играют концепт и структура (концептуально-структурный уровень), а элементы играют подчиненную роль. Иными словами, система задается не множеством элементов, а определенными системообразующими свойствами и отношениями.

Концептуальный уровень обеспечивается общими идеями, целями, видением перспектив развития и находит выражение в концепции деятельности образовательного учреждения. Данный уровень в нашем понимании соотносится с этапом определения стратегии педагогического сопровождения социальной адаптации личности и реализуется опосредованно через его структуру.

Уровень системообразующего отношения составляет функциональная структура сопровождения. Это те взаимоотношения, которые возникают между субъектами процесса сопровождения. Сопровождение только в том случае будет

эффективным, если будут выстроены отношения взаимодействия между субъектами этого процесса. Любое образовательное учреждение, выполняющее функцию педагогического сопровождения социальной адаптации школьников, имеет организационную структуру. Данный уровень соотносится с этапом выработки тактики педагогического сопровождения.

Субстратный уровень – это конкретные элементы. Элементы могут быть пассивными и активными. Активные элементы – это, прежде всего, субъекты сопровождения. Пассивные – это, например, предметная среда учреждения. Здесь реализуется система средств и способов взаимодействия, обеспечивающих взаимодействие человека с социальной средой, ведущее к успешной социальной адаптации конкретной личности. Данный уровень соотносится с техникой сопровождения. Здесь осуществляется сопровождение поиска личностью адекватных способов адаптации в новой социальной среде.

Все вышеозначенное легло в основу определения нами компонентного состава педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся и позволило выделить следующие компоненты: теоретико-методологический блок; информационно-аналитический блок; содержательный блок; технологический блок; управленческий блок; экспертный блок.

Теоретико-методологический блок

Первый компонент – цель и задачи.

Для реализации модели педагогического сопровождения социальной адаптации личности в условиях образовательного учреждения принципиальным в методологическом отношении является вопрос о педагогической цели, о том, что и в какой степени она программирует. Во многом отбор и формулировка целей определяются той теоретико-методологической базой, на которую опираются исследователи и практики. В основу разработанной и реализованной нами модели легли основные положения личностного, деятельностного, среднего и системно-синергетического подходов.

Второй компонент – объекты и субъекты процесса адаптации.

В отличие от процессов обучения и воспитания, процесс социальной адаптации, помимо линейной связи педагог – воспитанник, предполагает разветвленную систему отношений и взаимодействий и более широкий круг участников процесса.

Объекты и субъекты социальной адаптации:

- Дети, испытывающие затруднения в адаптации в обществе, на уровне социума. Субъекты адаптации – социальный педагог, психолог, учителя, родители.

- Дети, испытывающие затруднения в адаптации в семье. Субъекты адаптации – родители, социальный педагог, психолог.

- Дети, испытывающие затруднения в адаптации в образовательном учреждении. Субъекты адаптации – учителя, психолог, социальный педагог, родители.

- Дети, испытывающие затруднения в адаптации в группе неформального общения. Субъекты адаптации – родители, педагоги, социальный педагог, сверстники, психолог.

- Дети, испытывающие затруднения в сфере личностной адаптации. Субъекты адаптации – психологи, социальные педагоги.

Третий компонент – ведущие теоретико-методологические идеи.

Анализ различных методологических подходов, а также анализ опытно-экспериментальной работы позволили нам выделить следующие ведущие теоретико-методологические идеи, обеспечивающие эффективность социальной адаптации личности:

- идея личностного подхода, то есть развитие личностных особенностей ребенка в процессе социализации и социальной адаптации;

- идея сотрудничества, предполагающая организацию совместной (дети – родители – педагоги) воспитательно-образовательной, творческой и досуговой деятельности;

- идея сотворчества, то есть создание особой системы взаимоотношений между семьей, педагогами и воспитанниками, в результате чего каждый раскрывает и совершенствует свой творческий потенциал;

- идея интеграции, предполагающая объединение всех воспитательных сил образовательного учреждения и социума в единый педагогический процесс;

- идея функционирования образовательного учреждения как открытого воспитательно-образовательного и досугового центра в социуме, доступного для людей всех возрастных и социальных групп;

- идея обновления содержания деятельности на основе интеграции науки и практики;

- идея жизненного самоопределения учащихся.

Информационно-аналитический блок

Первый компонент – информационный банк данных.

Процесс педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся возможно эффективно выстроить только на основании информа-

ционных карт и матриц, которые позволяют получить наиболее полное представление о социуме и учащихся. В информационный банк данных можно включить следующие:

1. Паспорт социальной инфраструктуры микрорайона.

2. Социальный паспорт семей, имеющих несовершеннолетних детей.

3. Карта обследования жизненного пространства ребенка.

4. Паспорт неформальных подростковых групп.

5. Информационная матрица. Информационные статистические данные о семьях и несовершеннолетних, в том числе тех, которые относятся к группам социального риска.

Второй компонент – критерии и показатели педагогического сопровождения процесса социальной адаптации учащихся.

Представленные в предыдущем блоке теоретические положения позволяют выделить следующие критерии педагогического сопровождения социальной адаптации и их показатели.

Первый критерий – качество управленческой деятельности по педагогическому сопровождению социальной адаптации учащихся.

Второй критерий – научно-методическое обеспечение процесса сопровождения социальной адаптации личности.

Третий критерий – качество образовательного процесса.

Четвертый критерий – качество воспитательного процесса.

Пятый – критерий личностного развития.

Третий компонент – психолого-педагогический инструментарий.

Для отслеживания эффективности процесса сопровождения социальной адаптации учащихся на основании выделенных критериев и показателей используются методики, которые представлены в таблице. Но необходимо отметить, что с учетом идей синергетики инструментарий в различных образовательных учреждениях варьируется. Это связано с квалификацией специалистов, осуществляющих мониторинг, и особенностями субъектов адаптации.

Содержательный блок. Содержание процесса педагогического сопровождения социальной адаптации личности в условиях воспитательно-образовательных учреждений строится в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, Концепцией развития дополнительного образования, Программой модернизации системы образования. Данный блок включает возможную структуру и содержание педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся в рамках парадигмы взаимодействия, которая представлена четырьмя функ-

циональными подсистемами: деятельностной, личностной, социальной, культурной.

Деятельностная подсистема предполагает наличие разнообразных видов деятельности, вариативность способов деятельности и общения, которые предлагаются учреждением и в которые включены учащиеся.

Методологическим основанием для данной подсистемы выступает деятельностный подход, предполагающий включение личности в различные виды деятельности и системы отношений.

В первую очередь, для успешной социальной адаптации личности необходимо включение её в процесс овладения ведущей деятельностью. Поэтому задача сопровождения состоит в том, чтобы отследить, во-первых, включен ли ребенок в ведущую деятельность, и, во-вторых, насколько эффективно он осваивает её. К сожалению, в сложных социально-экономических условиях, в условиях школьных реформ многие дети не включены в ведущую деятельность либо ограничены в овладении ей. Увеличивается количество детей, не посещающих школу совсем либо нерегулярно посещающих занятия.

Все вышесказанное требует выстраивания планомерной работы по созданию условий для овладения учащимися ведущей деятельностью, будь то игра, учение, общение или труд.

Важнейшую роль в социальной адаптации личности играет и наличие в образовательном учреждении возможностей для включения в разнообразные виды деятельности во внеурочное время. Нередко, как показывает опыт, учащиеся, неуспешные в учении, самоутверждаются, развиваются в других видах деятельности: спортивной, творческой, эстетической, художественной. Именно таким образом они обретают уверенность в себе, адекватно выстраивают самооценку и успешность в творчестве переносят на учебную деятельность. Обретенные навыки помогают выбрать профессию, самоопределиться и самореализоваться, что в целом способствует социальной адаптации и появлению состояния адаптивности. Учащиеся достигают определенных позитивных результатов: участвуют в конкурсах, фестивалях, спартакиадах. И даже если не всегда побеждают, полученный опыт закладывает основы характера, умение адекватно реагировать на удачи и поражения в жизни в целом.

Так, например, школа-интернат № 1 г. Кирова предоставляет учащимся возможность заниматься в следующих объединениях: патриотический клуб «Долг»; школа флористов; школа домашних наук «Хозяюшка»; школа правовых знаний; театр моды «Каприз»; подростковый театр «Парус»; кукольный театр «Колобок». Учащиеся занимаются в кабинете АФК, тренажерном зале, кабинете социально-бытовой ориентиров-

ки, физиокабинете, спортивном зале. В школе-интернате работают секции: футбольная, баскетбольная, волейбольная, дзюдо, лыжная, а также туристический и теннисный кружки. Руководят их деятельностью школьные учителя, педагог областного Центра детско-юношеского туризма и экскурсий, инспектор ПДН, преподаватели Кировского областного института повышения квалификации работников образования.

Педагоги Детско-юношеского центра Октябрьского района г. Кирова не только активно привлекают учащихся для занятий на своей базе, но и ведут объединения на базе школ, школ-интернатов своего района. В деятельность различных клубных объединений, спортивных секций вовлечены ежегодно более 5 тысяч детей, подростков и юношей. Привлекаются к участию в делах ДЮЦ родители воспитанников и жители района. В соответствии с социальным заказом детей и их родителей образовательный процесс реализуется более чем в 100 детских объединениях и обеспечивается различными отделами и службами учреждения дополнительного образования.

Вышесказанное позволяет заключить, что педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся в рамках поведенческой подсистемы реализуется через призму следующих условий:

- вариативность содержания деятельности в образовательном учреждении;
- ориентация учащихся на базовые виды деятельности (ценностно-ориентационная, познавательная, коммуникативная, эстетическая, физическая, духовная) с учетом их склонностей, интересов, личностных особенностей;
- формирование у школьников нестандартных подходов к разрешению проблем в деятельности и общении;
- развитие материальной базы в соответствии с социальным заказом;
- наличие кадрового потенциала в соответствии с потребностями учащихся (привлечение специалистов других учреждений на взаимовыгодных условиях).

Таким образом, деятельностная подсистема является необходимым, но не единственным компонентом в содержательном блоке педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся. Важнейшее значение имеет также личностная подсистема.

Личностная подсистема включает работу по самопознанию, саморазвитию личности, созданию условий для самоопределения, самоактуализации и самоутверждения.

У личности, взятой как целое, есть две взаимопроникающие стороны, две структуры: психологическая, определяющая ее индивидуальность, и социальная, определяемая ее социальными ро-

лями и опытом деятельности в определенной социальной среде. И та и другая являются необходимыми для успешной социальной адаптации личности. Важно также учитывать психологические подструктуры личности, которые являются и её уровнями, находящимися в иерархической зависимости друг от друга.

Условно говоря, низший уровень – это биологическая обусловленная подструктура, в которой наряду с темпераментом как системой природных свойств типа нервной системы входят также возрастные, половые, а иногда и некоторые препатологические и даже патологические свойства психики.

Следующим уровнем личности является психологическая подструктура, которая включает в себя все индивидуальные свойства отдельных психических процессов, ставших свойствами личности. Они обобщены в подструктуру личности, которая объединяет в себе индивидуальность проявления памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятий, чувств и воли.

Следующим уровнем личности является её социальный опыт, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки.

Высшим уровнем личности является её направленность. В направленности можно также выделить иерархически взаимосвязанный ряд: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная «картина мира», высшая форма направленности – убеждения.

Задача реализации педагогического сопровождения состоит в создании условий для активизации психологической и социальной структур личности в учебной деятельности и внеурочной жизни. Это возможно осуществить как в рамках уроков, так и посредством проведения, например, тренинговых занятий.

Социальная подсистема предполагает освоение социальной среды, овладение социальными ролями и осуществляется посредством разработки и реализации социальных проектов, организации социального партнерства.

В арсенале воспитательных средств образовательных учреждений важное место занимает проектная деятельность учащихся. При выполнении проектов учащиеся проявляют значительную степень самостоятельности, используют не только знания из различных областей наук, но и надпредметные умения – планировать свою деятельность, разделять задачи на этапы, определять пути решения задачи, накапливать, классифицировать, обрабатывать информацию, представлять результаты работы в публичных выступлениях.

Примером может служить проведение клубом «ЮКОНА» ДЮО Октябрьского района г. Ки-

рова конкурса социальных проектов для учащихся школ района. В рамках реализации проекта «Маршрут успеха» было проведено 5 лагерных сборов. В социально значимую деятельность были вовлечены 300 старшеклассников. Участники проекта написали 23 проекта, из которых 11, направленных на улучшение жизни в школе и на изменение ситуации в микрорайоне по месту жительства, были реализованы. Проект «Маршрут успеха» получил положительные отзывы со стороны детей и взрослых, как показало анкетирование.

Таким образом, социальная подсистема способствует включению учащихся в жизнедеятельность социума и играет существенную роль в педагогическом сопровождении социальной адаптации учащихся.

Культурная подсистема направлена на повышение культурного уровня воспитанников и родителей.

Необходимость выделения данной подсистемы связана с тем, что современная культура России выступает как сложное многоплановое явление. Она отражает те изменения, которые происходят в общественной жизни. При этом культура сочетает в себе противоречивые тенденции социокультурных и общечеловеческих проблем с изменением отношения к науке, культуре, образованию, конкретному человеку. В последние десятилетия в нашем обществе наблюдаются вследствие изменения социального строя, экономических кризисов изменения ценностных ориентаций и мировоззрения. Непонимание или неправильное толкование духовных идеалов создает условия для нравственного хаоса, социального эгоизма, всеобщего ожесточения, ведет к росту преступности. Особенно трудно в этой ситуации приходится детям и подросткам, которые подвергаются, в первую очередь, через влияние средств массовой коммуникации разнонаправленным воздействиям, в том числе воздействиям контркультуры. Несформированность мировоззрения, низкий уровень овладения базовой культурой личности нередко приводят к социальной дезадаптации личности. Поэтому так важно выделение в процессе сопровождения социальной адаптации учащихся культурной подсистемы.

Основным направлением социокультурного развития современного общества является антропоцентризм, то есть приоритет личности, находящейся в центре мироздания. Поэтому идеи гуманизма, личностной ориентации сегодня находят в центре социального развития нашей страны. Освоение опыта прошлых поколений, направленных на благополучие и здоровье личности, её духовное развитие, находят отражение в общечеловеческой системе воспитания, способствующей раскрытию и самореализации личности.

Только в живительной атмосфере культуры возможно воспитать человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством социальной ответственности, умеющего критически мыслить, ценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством.

Воспитывающее значение культуры связано не только с возможностью трансляции общечеловеческих и национальных ценностей, норм, традиций, но и с эффектом включения в многомерность и неоднозначность мира. Культура раздвигает границы выбора, позволяет человеку самому искать ответы на волнующие вопросы, соотносить свои представления с теми, которые сложились в обществе. Это, несомненно, будет способствовать более успешной социальной адаптации личности учащегося.

Деятельность каждой подструктуры может быть обеспечена соответствующей службой. Например, в модели социально-педагогического комплекса на базе Детско-юношеского центра Октябрьского района г. Кирова педагогическое сопровождение процесса социальной адаптации воспитанников осуществляется соответственно службой социально-психологического сопровождения, службой социального и профессионального самоопределения, службой досуга и культурной анимации, в практике деятельности специальной (коррекционной) школы-интерната № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей г. Кирова, это ещё и медицинская служба.

Реализация названных компонентов приводит к эффективности социальной деятельности и успешной социальной адаптации учащихся. Однако мы не считаем возможным предлагать и четко задавать содержание деятельности педагогов и учащихся, формы реализации для каждой подсистемы. В конкретных условиях наполнение их может быть вариативным. Принципиальным для нас является выделение именно такой совокупности подсистем: деятельностная, личностная, социальная, культурная.

Технологический блок. Данный блок обеспечивает реализацию содержания педагогического сопровождения посредством широкого спектра разнообразных технологий. Мы выделяем базовые и частные технологии.

Управленческий блок. В рамках данного блока важное значение имеет модель управления. В педагогике сегодня существуют различные её варианты: матричная, структурно-функциональная, дивизиональная, сетевая. Выбор за педагогами. Важно лишь подчеркнуть, что в управлении должны принимать участие педагогический и детский коллективы, родители.

Кадровое обеспечение предполагает межведомственную интеграцию специалистов для обес-

печения успешного сопровождения адаптации воспитанников в социум. Как отмечалось, успешность сопровождения может обеспечить взаимосвязанная деятельность учителей, классных руководителей, педагога-психолога, социального педагога, педагогов дополнительного образования, узких специалистов. Материально-техническая база во многом обуславливает возможности социальной адаптации личности и влияет на отбор содержания и форм деятельности учреждения по педагогическому сопровождению.

Экспертный блок. Исследование социально-педагогических явлений и процессов требует научного анализа и обобщения. Для этого необходимо осуществлять их экспертизу. Соответствующими органами образования приглашаются или назначаются эксперты. Это могут быть как ученые, так и практики-специалисты в данной области исследования и практики. Эксперт (от лат. *expertus* – опытный) – это сведущее лицо, приглашаемое в спорных или трудных случаях. В современных условиях эксперт рассматривается скорее как независимое, компетентное лицо, которое может грамотно, на высоком профессиональном уровне оценить анализируемые явления или процессы.

Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным инструментом исследования. В этом и состоит, по мнению исследователей (А. У. Хараш, В. А. Ясвин), принципиальное отличие экспертизы от диагностики. Если первая основывается на субъективном мнении эксперта, обусловленном его профессиональной интуицией и опытом, то вторая – на соответствующей технико-методической оснащенности исследователя, который использует валидные, надежные методики. На наш взгляд, важным в экспертизе является гармоничное сочетание того и другого. Однако для проведения экспертизы приглашают нескольких специалистов, дабы снизить элемент субъективизма в оценке. В практике нашей работы к экспертизе привлекается и экспертный совет Кировского областного института повышения квалификации работников образования.

Специалист-эксперт в соответствии с поставленной проблемой определяет ход и логику экспертизы. Выделяют следующие этапы в проведении психолого-педагогической экспертизы.

Первый этап – информационный. Эксперт или эксперты осуществляют сбор информации об образовательном учреждении с помощью различных методов: наблюдения, анализа школьной документации, анализа продуктов деятельности учащихся, бесед, интервьюирования, анализа предметной среды образовательного учреждения и т. д. На данном этапе собирается мак-

симальное количество разнообразной информации от различных субъектов, которые определяют деятельность эксперта на следующем этапе.

Второй этап – диагностический. Применение структурированных методик, конкретного психолого-педагогического инструментария позволяет уточнить достоверность полученной информации, подкрепить выводы и оценки с помощью объективных методов.

Третий этап – заключительный. На основе полученных на предыдущих этапах данных готовится экспертное заключение.

Важность данного этапа связана в первую очередь с определением перспектив развития учреждения и личности учащегося в нем. Экспертиза и экспертные оценки необходимы для осуществления мониторинга деятельности учреждения, работающего в режиме развития и ставящего во главу угла своей деятельности личность учащегося. Это связано с тем, что объективная, независимая, адекватная оценка процесса и его результатов является основой для движения вперед, для определения стратегии и тактики, перспектив развития, как учреждения, так и личности. В рамках аттестации и аккредитации образовательных учреждений происходит внешняя экспертиза, но не менее важное значение принадлежит и внутренней экспертизе, которая осуществляется с несколько иными целями – для корректировки, уточнения правильности выбранного пути, более адекватного отбора содержания, методов и форм организации деятельности учреждения по сопровождению социальной адаптации личности воспитанника.

Таким образом, представленный компонентный состав процесса педагогического сопровождения социальной адаптации личности в образовательном учреждении определяет рамки организации данного процесса в образовательном учреждении любого типа и обеспечивает эффективность адаптации учащихся.

С. П. Акутина

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Представлена практико-ориентированная модель условий: изучение семей учащихся, создание социокультурной среды, применение ценностных здоровьесберегающих технологий, информирование родителей о результатах развития духовно-нравственных ценностей в индивидуальной работе, подготовка будущего педагога к взаимодействию семьи и школы в процессе профессионально-ценностного обучения и воспитания.

Воспитание духовно-нравственных ценностей школьников во взаимодействии семьи и общеобразовательного учреждения успешно реализуется с учетом комплекса педагогических условий. М. И. Рожков и Л. В. Байбородова выделяют следующие организационно-управленческие условия успешного взаимодействия школы и семьи: проведение всех воспитательных мероприятий в школе и классе с участием родителей; обеспечение системы психолого-медико-педагогического просвещения родителей; организация методической работы с педагогами по проблеме взаимодействия с семьей; разработка и обеспечение системы стимулирования взаимодействия участников воспитательного процесса; организация работы родительского комитета, поднятие его престижа и роли в решении вопросов жизнедеятельности коллектива школы [1]. Мы выделяем три группы педагогических условий, обеспечивающие эффективность процесса взаимодействия родителей и образовательного учреждения по воспитанию у старшеклассников духовно-нравственных ценностей: организационные, информационные, личностные условия.

В ходе научной деятельности нами была разработана и внедрена в практику общеобразовательных учреждений практико-ориентированная модель научно-методических условий, способствующих эффективному взаимодействию школы и семьи по воспитанию духовно-нравственных ценностей у старшеклассников:

- изучение семей учащихся с целью возрождения духовно-нравственных семейных ценностей с использованием опыта народной педагогики: компонент – школа;

- создание социокультурной среды в образовательном пространстве с привлечением роди-

АКУТИНА Светлана Петровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре общей и социальной педагогики Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара
© Акутина С. П., 2008

телей в ценностной жизнедеятельности классного и школьного сообщества: социокультурная духовная среда – социумность;

– применение стратегии духовно-нравственных и ценностных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе с привлечением семьи: компонент – ценностные технологии;

– информирование родителей о ходе и результатах воспитания и развития духовно-нравственных ценностей у учащихся с учетом индивидуальной работы педагога: компонент – информативность;

– подготовка будущего педагога по эффективному взаимодействию семьи и школы в воспитании духовно-нравственных ценностей старшеклассников – профессиональная компетентность.

При изучении семей важно иметь дневник наблюдений духовно-нравственного развития школьника. В ходе эксперимента мы составили *технологическую карту индивидуально-ценностного маршрута школьника*, включающую педагогический, психологический, медико-оздоровительный, социально-ценностный и ценностно-личностный аспекты.

Использование задач духовно-нравственного и национального возрождения семьи мы решали с помощью специально организованных, аксиологически насыщенных лекций для родителей и учащихся: «Своеобразие народной семейной педагогики», «Внутрисемейные отношения поколений», «Формирование гуманного отношения к миру средствами русского православного искусства», «Религиозные обычаи и обряды», «Школа и семья на пути духовного становления»; проведением классных часов на определенную тематику: «У истоков национального семейного воспитания», «Нравственные заповеди Библии», «Крепка семья – крепка держава», «Народное музыкальное творчество в семейном воспитании», «Формирование отношения к природе в семье», экскурсий в исторический и этнографический музеи: «Диалог поколений в историческом музее», «В музей всей семьей», «Противоречивость педагогических эпох в семейном воспитании»; посещением выставок; посиделок «За чашкой чая», «У самовара», «Чайный банкет». Театрализованные представления детей на родительских собраниях, совместных праздниках с использованием сказочных постановок, спектаклей на темы «Певческие фестивали», «Осенние вечера», «Бабушкина педагогика», совместное проведение праздников «Масленица», «Рождество», «Старый Новый год», «Обычаи гостеприимства» позитивно влияют на весь воспитательный процесс, формируют уважение к народным традициям и обычаям.

Создание духовной социокультурной среды в образовательном пространстве развития личности школьника обеспечивалось нами включением следующих параметров, основанных на научных взглядах В. В. Николиной [2] (все параметры взяты на примере МОУ гимназии г. Арзамаса): широта образовательной среды (школьные музеи «Боевой Славы» и «Этнографический», эстрадно-музыкальный театр «Городок», фонотека, школьный телепрессцентр, интернет, издательский орган – газета «ГимназистЪ», драматический театр «АРТС», хореографическая студия, группа продленного дня, литературно-музыкальный кружок филологов, богатый фонд школьной библиотеки, «Школа юного математика», зеленые рекреации); интенсивность среды, то есть степень насыщенности образовательной среды условиями и возможностями (многообразие кружков, выполнение проектов в курсе «технология» и Совете среднеклассников «Алые паруса»); осознание значимости образовательной среды школьниками, педагогами, родителями (атрибутика, Гимн гимназии, Заповеди гимназиста, Дневник гимназиста, Тетради Доверия, Доска Почета, Золотой фонд гимназии, Лучшие творческие коллективы); обобщенность образовательной среды, включающая в себя всех субъектов воспитательного процесса, команду единомышленников, наличие авторской воспитательной системы, авторских образовательных программ, включенность педагогов, родителей и учащихся в управление учебным заведением через заседания Совета школы, Совета «Согласие», через работу Школы юного гимназиста; функциональный комфорт, обусловленный сочетанием эмоциональности и рациональности (расстановка мебели, школьные доски, цвет стен, соблюдение санитарно-гигиенического режима, оформленные окна, стенды, уголок отдыха в рекреации, оформление актового зала к каждому празднику по-новому с учетом целей и содержания; два компьютерных класса, работа школьной столовой по удобному графику для педагогов и учащихся, наличие буфета, спортивные залы, комната психологической разгрузки, озеленение классных комнат, демократический стиль общения между субъектами воспитательного процесса); продуктивность образовательной среды (победы в областных, городских, школьных олимпиадах – информирование через «интеллектуальный Олимп», написание учебно-методических пособий преподавателями и научных и творческих работ учащимися в «Вестнике гимназиста», «Перышко гимназиста», участие в областных и городских семинарах по проблемам воспитания, в акциях «Милосердия», проведение научно-практических конференций для учащихся и педагогов по итогам учебного года, участие в конкурсе «Русский Медвежонок», поступление в вузы выпускников,

победы в конкурсе «Школа года»); качество образования, раскрывающее общую и профессиональную компетентность обучаемых в учебном заведении (спецкурсы по различным предметам, обучение по программам повышенного уровня, работа по программам «Одаренные дети» и «Здоровье. Развитие. Образование») [3].

Вслед за Е. Г. Замолоцких мы включаем и такие параметры социокультурной среды, влияющие на воспитание духовно-нравственных ценностей старшеклассников: целевая согласованность образовательных сред (семейной и школьной), показывающая, в какой степени данные образовательные среды не противоречат друг другу в целях и задачах, принципах и подходах, какова степень координации их действий. Доминантность образовательных сред (семьи и школы) – параметр, характеризующий способность локальной образовательной среды быть ведущим фактором социализации данного воспитанника. Привлечение и участие родителей в ценностной жизнедеятельности классного сообщества обеспечивалось нами включением их в такие виды взаимодействия, как совместное планирование воспитательной работы в классе, формы познавательной деятельности, совместные формы досуга, посещение театров, выставок, библиотек; просмотр и обсуждение кинофильмов и спектаклей; дни здоровья «Мы за здоровый образ жизни», походы «Родительское собрание на лесной полянке», поездки и путешествия «Неразлучные друзья – взрослые и дети»; проведение дискуссий «Конфликт поколений», выставки творческих работ «Созвездие талантов», семейные конкурсы «В гостях у Марьи-Искусницы», конкурсы газет на различные темы, акции милосердия «О доброте», выставки семейных альбомов «Традиции нашей семьи», «Памяти павших будем достойны», «Родители в молодости», составление генеалогического древа «Мы помним свою историю».

Применение стратегии духовно-нравственных и ценностных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе с привлечением семьи играет большую роль в воспитании духовно-нравственных ценностей в семье. В рамках научного исследования нами в соавторстве с педагогическим и родительским коллективом МОУ гимназии г. Арзамаса была разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс «Базовая модель по сохранению и укреплению здоровья учащихся на период до 2010 года» (автором разработаны блоки «Просветительно-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование ценности здоровья и ЗОЖ», «Организация системы просветительской и методической работы с педагогами и родителями») [4].

Информирование родителей о ходе и результатах обучения и воспитания духовно-нравственных ценностей осуществляется классным руководителем и учителями-предметниками с помощью тематических и итоговых родительских собраний, педагогического патронажа, индивидуальных консультаций, проверок дневников, составления карт развития и таблиц результатов учебной деятельности, ведения дневников или тетрадей достижений учащихся, направлений родителям писем-характеристик, записок-извещений, благодарственных и поздравительных открыток в соответствии с тематикой.

Подготовка будущего педагога в современном обществе имеет свои специфические особенности, связанные с переориентацией духовно-нравственной парадигмы молодежи. Учеными А. А. Орловым, Е. И. Исаевым, И. А. Федотенко, И. М. Туревским было установлено, что большая часть юношей, «даже имеющих ярко выраженную педагогическую направленность... не связывает свое будущее с педагогической деятельностью» [5]. В настоящее время проблема личности учителя как субъекта педагогической деятельности, компетентного и способного к саморазвитию, достаточно широко представлена в работах отечественных исследователей (В. А. Адольфа, Е. В. Бондаревской, В. Н. Введенского, А. А. Воротниковой, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. П. Тряпицыной и др.). В русле данного исследования интерес представляют работы профессиографического характера – о моделировании профессиональной деятельности учителя и его личных качеств (О. А. Абдулина, Б. С. Гершунский, Т. Б. Гребенюк, Л. В. Загрекова, В. В. Николина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.). В качестве эффективных условий успешного взаимодействия педагогов по работе с семьей мы выделяем: профессионально-ценностное обучение будущего специалиста, включающее классические формы обучения – лекции, лабораторные, практические и семинарские занятия, зачеты, экзамены; освоение студентами дисциплин и курсов по выбору, самостоятельную, творческую работу студентов, индивидуальное консультирование и профессионально-ценностное воспитание личности, в период прохождения практики и внеучебной деятельности через созданные на психолого-педагогическом факультете Арзамасского государственного педагогического института (декан – доктор педагогических наук Т. Т. Щелина) [6] ценностно-ориентированные воспитательные традиции.

Именно второе направление – профессионально-ценностное воспитание направлено на формирование у студентов духовно-нравственных ценностей.

Важное значение здесь имеет педагогическое сопровождение социальной адаптации студенчества, под которым мы понимаем, основываясь на научных взглядах Г. И. Симоновой, «процесс, который характеризуется взаимосвязанной деятельностью всех субъектов образовательного процесса, направленной на обеспечение эффективного взаимодействия личности с социальной средой, способствующего самоопределению, самоутверждению, самоактуализации, саморазвитию учащихся» [7].

Большую роль в формировании духовно-нравственных ценностей играет проведение занятий на первом курсе непосредственно в учреждениях социальной сферы, где студенты собирают необходимую информацию о будущей профессии, сопоставляют и оценивают свои знания, умения и способности; подготовка и проведение выездных занятий «Адаптивно-методического лагеря» для студентов I курса. В адаптивном лагере студенты-первокурсники приобретают социальные и коммуникативные навыки взаимодействия, жизненный опыт, развивают творческое мышление. Программа насыщается проведением психолого-педагогических практикумов на знакомство, на установление межличностного взаимодействия, сотрудничество, снятие психологических зажимов, тренингов, творческих мастерских, КТД, презентаций профессии по отрядам, индивидуальных консультаций, использованием методов рефлексии и самоанализа. Программа проводится нами на базе оздоровительных лагерей «Водопръ», «Ласточка» с выездом студентов за пределы города. Программа адаптивного лагеря включает следующие задачи развития личности студента, приходящейся на адаптационный период:

- социально-психологическая адаптация к обучению в вузе, приобретению нового статуса – статуса студента, освоение новых социальных ролей, соответствие нормативным требованиям и правилам жизнедеятельности в институте и на факультете, адаптация к коллективу преподавателей и студентов;

- адаптация к осваиваемой профессии: морально-этическому кодексу, духовно-ценностному содержанию и технологиям профессиональной деятельности, своим сокурсникам и различным социальным партнерам, в том числе по работе с семьей;

- забота о своем интеллектуальном, социальном, физическом, духовном, личностном здоровье и формирование установок на здоровый образ жизни;

- формирование духовно-нравственных ценностей у современного студенчества, личностное совершенствование.

Важное значение в профессиональной подготовке имеет педагогическая практика. В ходе

прохождения непрерывной педагогической практики особое внимание уделяется созданию условий для развития у студентов-практикантов духовно-нравственных ценностей через организацию и проведение различных форм внеклассной в общественной социально-педагогической деятельности.

Эффективным в развитии профессионально значимых духовно-нравственных качеств и приобретение ценностей студентами является работа инструктивно-методического лагеря (III курс). Данная педагогическая практика, как правило, проводится на базе детского оздоровительного центра «Ласточка», что приближает подготовку студентов к реальным условиям в работе лагеря в летний период. В процессе работы инструктивно-методического лагеря студенты продолжают учебу и общение со своими однокурсниками, совместное творчество в тесном контакте друг с другом, что позволяет активно включаться в деятельность. Сами студенты распределяются по отрядам, где они выполняют обязанности вожатого. Аксиологическое насыщение в период работы инструктивно-методического лагеря наполняется следующим содержанием: каждый отряд придумывает свое название, речёвку, девиз, отрядную песню, отрядный уголок, где освещается жизнедеятельность отряда. В ходе сотрудничества выявляются лидеры, устанавливается распорядок действий в отряде, самоконтроль и самоорганизация группы, а также раскрываются студенты, никогда не принимавшие активного участия в творческой деятельности. Для студентов-практикантов организуются различные кружки, которые проводят преподаватели и студенты-старшекурсники: художественно-оформительский, музыкальный, танцевальный, спортивный и т. д., где студенты обучаются навыкам отрядного вожатого. Ярким моментом в работе лагеря является презентация отрядов, где царит дух состязания, сотрудничества и творческой конкуренции. Все это создает благоприятные условия для коллективной творческой деятельности студентов и преподавателей, работающих в инструктивно-методическом лагере.

Следующим этапом образовательно-воспитательного маршрута студента-практиканта является проведение летней педагогической практики в летних оздоровительных лагерях. Данный вид практики осуществляется в летних оздоровительных лагерях как муниципального значения, так и федерального и международного («Артек», «Орленок»), где студенты работают в качестве отрядных вожатых.

При проведении практики на старших курсах (IV, V курсы) студенты овладевают умением проектировать собственную социально-педагогическую деятельность, учатся применять воспитатель-

ные технологии работы с разными категориями детей, семьями, приобретают навыки ценностного отношения к профессиональной деятельности. Студенты старших курсов проходят практику в педагогическом училище в качестве преподавателя высшей школы, куратора студенческой группы; выполняя социальный заказ города, работают в комитетах самоуправления, центре оказания помощи детям-инвалидам, детском доме, социальном приюте, центре оказания помощи семье и центре социальной помощи пожилым гражданам, в Управлении внутренних дел, сотрудничают с Управлением социальной защиты населения.

Наряду с различными видами педагогических практик, которые выполняют студенты-практиканты, важным элементом в профессионально-ценностном обучении и воспитании является организация и проведение итоговых конференций – рефлексивного этапа анализа своей профессиональной деятельности. Рефлексивный анализ проводится по следующей схеме: дается краткая характеристика целей и задач практики, удалось ли достичь цели, каков ее результат, что помогло и что не удалось реализовать в ходе практики, какие методы, приемы педагогического взаимодействия использовались в работе с учащимися, родителями, другими субъектами; в каких аспектах прохождения практики ощущалась уверенность, в чем трудности и каковы резервы по преодолению этих трудностей, каковы нереализованные личностные ресурсы?

Кроме теоретико-аналитического анализа каждая группа готовит творческое выступление в форме сказок, путешествий, театральных постановок, используя стихи и песни, музыкальное сопровождение. Итоговые конференции проводятся в нетрадиционной форме с обязательными выставками стенных газет, которые отражают самые яркие события практики, в виде мультимедийных презентаций, студенты выступают с сообщениями, в которых отражают проблемы, возникшие в ходе практики.

Таким образом, педагогическая практика раскрывает большие возможности для студентов в ходе освоения ими навыков будущей профессии, помогает сформировать у себя нравственные смыслы и ценности по работе с семьей, со школьниками.

Выделенные нами педагогические условия взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей у старшеклассников позволили совершенствовать и обогатить учебно-воспитательный процесс.

Примечания

1. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст] / М. И. Рожков, А. В. Байборонова: учеб.

пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос-Пресс, 2004. 384 с.

2. Николина, В. В. Проблемы социального взросления личности в изменившемся мире [Текст] / В. В. Николина // Школьное образование и социальное взросление растущего человека: поиски и перспективы: м-лы междунар. науч.-практ. конф. 1–4 ноября 2006 г. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2006. С. 9–16.

3. Акутина, С. П. Методическое обеспечение воспитательной работы гимназии [Текст] / С. П. Акутина // Воспитательная работа в гимназии: теоретический и практический аспекты: учеб.-метод. пособие / под ред. В. В. Востокова, Н. С. Гуляловой, И. Б. Титовой, С. П. Акутиной. Арзамас: Изд-во АГПИ, 2005. С. 14–17.

4. Здоровье. Развитие. Образование: сб. м-лов VIII науч.-практ. конф. педагогов МОУ гимназии г. Арзамаса Нижегородской области [Текст] / под ред. В. В. Востокова, Н. С. Гуляловой, И. Б. Титовой, С. П. Акутиной. Арзамас: Изд-во АГПИ, 2006. 64 с.

5. Орлов, А. А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза [Текст] / А. А. Орлов, Е. И. Исаев // Педагогика. 2004. № 3. С. 53–60.

6. Щелина, Т. Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов [Текст]: монография / Т. Т. Щелина. М.: Изд-во МПГУ, 2006. 385 с.

7. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся [Текст]: монография / Г. И. Симонова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 320 с.

А. В. Ончукова

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ ФИЗИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Физические модели – важнейший источник формирования понятий математического анализа в вузе. В статье рассматривается методика формирования математических понятий у студентов-физиков на занятиях по математическому анализу.

Понятие является одной из важнейших составляющих любой науки, в том числе физики и математики. На основе понятий излагаются как школьные, так и вузовские курсы учебных дисциплин. Однако анализ контрольных работ, зачетных заданий, ответов на экзаменах зачастую показывает формализм усвоения знаний студентами-физиками младших курсов: они воспроизводят определения понятий математического анализа, но зачастую не могут применить их при решении задач.

Формирование абстрактных математических понятий требует особого подхода. Например, Г. И. Саранцевым предлагается методическая

ОНЧУКОВА Любовь Викторовна – старший преподаватель кафедры высшей математики ВятГГУ
© Ончукова А. В., 2008

концепция формирования математических понятий у школьников, содержащая 6 основных этапов [1].

1. Начальным этапом формирования понятия является мотивация, сущность которой заключается в подчёркивании важности изучения понятия, в побуждении учащихся к целенаправленной и активной деятельности, в возбуждении интереса к изучению понятия. Мотивация может осуществляться как посредством привлечения средств нематематического содержания, так и в ходе выполнения специальных упражнений, объясняющих необходимость развития математической теории.

2. Выявление существенных свойств понятия, которые составят его определение. Этот этап реализуется в основном посредством упражнений, направленных на выделение существенных свойств изучаемого понятия и акцентирование на них внимания учащихся.

3. Формулировка определения понятия, посредством которой понятие облачается в словесную форму, имеющую чёткую логическую структуру.

4. Усвоение определения понятия, когда каждое существенное свойство, используемое в определении, делается специальным объектом изучения с помощью системы упражнений.

5. Применение понятия в конкретных ситуациях, во время которого осуществляется знакомство со свойствами и признаками понятия; с его определениями, эквивалентными принятому; используются изученные свойства и признаки понятия. При этом важную роль играет использование блоков задач, объединённых какой-либо общей идеей.

6. Систематизация материала, когда выясняется место данного понятия в системе других понятий. Это достигается следующими путями: а) через установление связей между отдельными понятиями, теоремами; б) путём разноплановой систематизации материала по различным основаниям; в) обобщением понятия; г) конкретизацией понятия.

Каждому этапу соответствует система упражнений, и автор отмечает, что процесс формирования понятий отличается динамикой: в зависимости от опыта учащихся, конкретного содержания понятий внимание к этапам формирования понятия может быть различным, некоторые из них могут отсутствовать.

Таким образом, концепция формирования понятий, используемых как в математике, так и в физике, подразумевает, что этот процесс, имея ряд общих тенденций, не является статичным, раз и навсегда принятым. В зависимости от целей и задач обучения, уровня развития образования и науки в целом, возрастных особенностей учащихся

он может варьироваться, творчески переосмысливаться, включать в себя новые черты.

Между тем анализ школьных учебников по началам анализа, по математическому анализу и высшей математике в вузе показывает, что изучение понятий математического анализа ведётся в основном в соответствии со стандартной схемой конструирования понятий. В начале приводятся одна или две задачи, приводящие к понятию (производной, дифференциала, определённого интеграла, простейшего дифференциального уравнения с разделяющимися переменными и т. д.). Вычленяется общая математическая суть рассмотренных примеров, делается обобщение. Далее даётся определение, которое раскрывает содержание понятия. Затем рассматриваются свойства, выраженные в теоремах, показывающие роль и место рассматриваемого понятия в системе других понятий. После этого приводится ряд примеров тренировочного характера и рассматривается несколько задач прикладного характера. Часто после нескольких вступительных слов сразу даётся формулировка определения понятия, а в конце рассматриваются задачи, показывающие, как используется понятие при решении задач.

Ясно, что практика формирования понятий математического анализа в вузе должна отличаться от работы с понятием в школе, так как, во-первых, студенты знакомы с некоторыми понятиями из курса средней школы и их усвоение должно проходить на другом, более высоком уровне. Во-вторых, больше внимания следует уделять месту рассматриваемого понятия как в системе других математических понятий, так и его роли в других науках при решении задач прикладного характера, требующих элементов математического моделирования. Следует больше внимания уделять работе с формально-логической структурой определения понятия, направленной на формирование математического языка.

В настоящее время нет единого мнения также в понимании термина «усвоение», в частности «усвоение понятий». Объясняется это, во-первых, разным уровнем обучаемых (как школьников, так и студентов) и, во-вторых, разными целями обучения. Действительно, курсы математического анализа изучают как студенты математических специальностей университетов, готовящиеся в своей будущей профессиональной деятельности проводить теоретические исследования в области математики, так и студенты инженерно-технических вузов, подготавливаемые к практической работе. Но усвоение теми и другими математических знаний должно осуществляться не только на разных уровнях, а иметь принципиально различный характер.

Многие авторы под усвоением в общем смысле понимают а) изучение теорий, научных фак-

тов и понятий, а также свободное владение ими, умение использовать в различных ситуациях, в частности для самостоятельного получения знаний; б) знания считаются усвоенными, если учащиеся осознают объём и структуру своих знаний, а также умеют ими оперировать в учебных и практических операциях [5].

Оба этих положения представляются нам далеко не полными. Первое из них требует определения характера и уровней изучения, необходимых для свободного владения теориями, научными фактами и понятиями. Кроме того, не определено, что понимается под «свободным владением теорией»? Имеется ли в виду мыслительная деятельность субъекта внутри теории с целью самостоятельного получения новых знаний о данной теории, ранее неизвестных субъекту, но известных в науке, или речь идёт о дальнейшем развитии самой теории? Ничего не говорится о соотношениях и связях различных теорий между собой в процессе изучения субъектом. Также не указывается характер ситуаций, в которых субъект должен уметь использовать полученные знания, в частности не упоминается о том, что исследователь может сам создавать (моделировать) подобные ситуации. Не указывается также на возможность выхода за рамки изучаемой теории.

Вторая формулировка, больше характеризующая знания школьников и студентов, также представляется неполной. Осознание объёма и структуры собственных знаний ещё не означает, что учащиеся смогут применить их к дальнейшему самообразованию и саморазвитию с целью получения новых знаний на более высоком познавательном уровне. Здесь играет роль целый комплекс причин – волевых, социальных, возрастных, психологических, мотивационных. Применение знаний в учебных и практических операциях не определяет самого характера этих операций: имеется ли в виду применение в стандартных, хорошо известных и заранее определённых преподавателем ситуациях, или речь идёт о совершенно нестандартной для ученика или студента ситуации, для разрешения которой необходимо самостоятельно определить и изучить известные, а, может быть, и разработать новые средства?

Как видно, термин «усвоение знаний» носит общий характер и требует конкретизации и уточнения для каждой отдельной учебной ситуации в зависимости от целей и задач обучения, а также образовательного, возрастного, социального уровней самих обучаемых. Обычно выделяют репродуктивный и творческий уровни усвоения, которые конкретизируются различными авторами.

А. А. Столяр выделяет три уровня усвоения: воспроизведение; понимание; перенос [2].

В. П. Беспалько указывает на четыре уровня познавательной деятельности: 1) знания-знакомства, включающие узнавание, распознавание, различение; 2) знания-копии, воспроизводящие информацию на уровне памяти или понимания; 3) знания-умения, заключающиеся в применении в знакомой, типичной ситуации; 4) знания-трансформации, состоящие в переносе знаний в новую ситуацию.

Широкое распространение среди методистов получила схема усвоения знаний И. Я. Лернера, включающая следующие уровни:

- восприятие, понимание, запоминание материала и готовность к опознанию объекта и воспроизведению знаний о нём;
- готовность к применению знаний по образцу и в сходных ситуациях;
- готовность к творческому применению знаний в новых, незнакомых ситуациях.

А. В. Усовой определены сущность процесса усвоения, выделены критерии усвоения, условия усвоения применительно к понятиям. К условиям усвоения относятся следующие факторы:

- 1) согласованное во времени изучение отдельных предметов, при котором каждый учебный предмет опирается на предшествующую понятийную базу и готовит учащихся к успешному усвоению понятий последующего учебного предмета;
- 2) обеспечение преемственности и непрерывности в развитии понятий, заключающееся в непрерывном развитии понятий, общих для разных учебных дисциплин;
- 3) обеспечение единства в интерпретации общенаучных понятий, которые должны однозначно определяться по всем предметам, где приходится ими оперировать;
- 4) исключение дублирования в формировании одних и тех же понятий в процессе изучения различных предметов;
- 5) осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий на основе учебных планов обобщённого характера;
- 6) систематизация и обобщение понятий [3].

Данные положения лежат в основе всех концепций формирования научных понятий в процессе обучения школьников и студентов. В настоящее время они получили развитие в работах как методистов-физиков, так и математиков. Так, Н. И. Резник выделяет следующие педагогические, общедидактические и психологические условия формирования понятий:

- согласованное по времени изучение отдельных учебных предметов, при котором каждый из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующего учебного предмета, отражённое в построении учебных планов и учеб-

ных программ, в содержании учебников и учебных пособий;

- обеспечение преемственности и непрерывности в развитии понятий, являющихся общими для ряда предметов, которые должны от предмета к предмету непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями, а не дублироваться разными преподавателями при чтении различных курсов;

- обеспечение единства в интерпретации общенаучных понятий, одно и то же понятие не должно нести различное содержание в различных курсах;

- исключение дублирования в формировании одних и тех же понятий в процессе изучения различных предметов, что не потеряло своей актуальности для высшей школы до настоящего времени;

- осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий, для чего необходимо определить объём и содержание сведений из специальных дисциплин, включаемых в дисциплины общенаучные [6].

Как видно, эта схема, приводимая автором применительно к высшей школе, восходит к положениям, сформулированным В. А. Усовой, почти дословно их повторяя.

В то же время отмечается, что виды деятельности, которые должны выполнять учащиеся и студенты с опорой на знание, никем из исследователей специально не выделялись [5].

Также получила известность разработанная американцами классификация уровней усвоения, так называемая таксономия Б. Блума. Она определяет следующие уровни усвоения понятия: знание; понимание; применение в стандартных ситуациях; анализ; синтез; оценка.

Как показывает практика работы в вузе, у большей части студентов-физиков усвоение понятий математического анализа сразу после завершения изучения темы в лучшем случае соответствует первым трём уровням, его нельзя назвать высоким. Для их осмысления требуется время, возможность использования понятия в дальнейшем обучении, при изучении смежных дисциплин. Большинство не может применить полученные знания при решении нестандартных задач, перенести математические методы в простейшие ситуации дисциплин естественнонаучного цикла. У студентов-физиков складывается убеждение, что физика решает свои задачи «по-своему», физическими методами, в основном опираясь на закон сохранения энергии. Неумение применить математические методы к решению физических задач, которые эти методы и породили, увидеть в физических процессах прообразы знакомых из курса математики понятий остаётся одной из наиболее проблем преподавания ма-

тематических дисциплин на физических факультетах педвуза. Поэтому возникла необходимость пересмотреть традиционную методику преподавания математических дисциплин и, в частности, математического анализа для студентов-физиков. Предлагаемая нами методика формирования понятий математического анализа включает следующие этапы:

физический объект → *физическая модель* →
→ *математическое понятие* +
+ *математический аппарат* →
→ *физический объект*.

Данная схема содержит ряд черт, присущих формированию понятий в физике, в то же время подчиняясь основной задаче формирования абстрактного математического понятия.

1. Выделяются физические законы различной природы, известные студентам первого курса из школьного курса физики, в которых одна переменная величина (сила тока, полная энергия спутника, сила взаимодействия двух электрических зарядов и др.) зависит от другой переменной величины (сопротивления, радиуса орбиты, расстояния между зарядами и т. д.). Физические объекты подбираются так, чтобы с точки зрения математики они имели некое общее свойство. Например, с ростом одной переменной величины значение другой приближается к нулю.

2. Строятся графики соответствующих процессов, записываются формулы, выражающие физические законы. Отмечается, что для математики каждое из записанных соотношений является функцией одной переменной.

3. Поскольку графики рассматриваемых функций известны из школьного курса физики, то вначале формируются наглядные представления о понятии. Далее формулируется определение понятия для конкретных физических процессов, причем сами студенты активно участвуют в его конструировании. Затем полученное определение «переводится» на язык математических символов, абстракций с помощью кванторов, знаков логических операций, обозначений, общепринятых в теории множеств.

4. После этого проводится обобщение о том, что рассмотренным зависимостям подчиняются физические процессы, имеющие совершенно разную природу, поэтому свойства реальных процессов можно изучать как свойства функций. Теперь можно приступать к рассмотрению свойств понятия, его места в структуре других математических понятий, приступить к разработке математического аппарата с использованием полученного понятия. Тем самым строится математическая модель, абстрагированная от физического содержания и отражающая общие свойства и закономерности.

5. Полученное абстрактное математическое понятие с разработанным математическим аппаратом используется для изучения свойств реальных процессов.

С другой стороны, при формировании понятий математического анализа мы отвлекаемся от физического содержания, рассматривая общую математическую сущность, присущую явлениям различной природы. На первом этапе формирования представлений о понятии основная роль принадлежит использованию серии рисунков. При этом рассматриваются графические зависимости, в основе которых лежат процессы и явления совершенно различной природы, выделяются их общие свойства, которые можно изучать как свойства функций, отвлекаясь от конкретного физического содержания. При таком подходе чётко прослеживается одна из основных содержательных линий как школьного, так и вузовского курсов математики – функциональная линия. Например, на рис. 1 показана зависимость числа ΔN распавшихся ядер от времени t при радиоактивном распаде. Она выражается равенством $\Delta N = N_0(1 - e^{-\lambda t})$, где N_0 – первоначальное количество радиоактивного вещества, λ – постоянная радиоактивного распада, которая пропорциональна периоду полураспада. Аналогичный вид имеет график зависимости коэффициента полезного действия от сопротивления нагрузки в цепи с сопротивлением R , внутренним сопротивлением r и э.д.с. E источника тока (рис. 2). Коэффициент полезного действия определяется как отношение полезной мощности к полной:

$$\eta = \frac{N_0}{N} = \frac{R}{R + r}.$$

Общая математическая суть обоих процессов выражается в предельном соотношении

$\lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = A$. В подобных примерах проявляется общая сущность, заключающаяся в стремлении

одной физической характеристики к некоторой фиксированной величине при неограниченном увеличении другой. Формируется математический образ, позволяющий перейти от содержательно-прикладной линии обучения к формально-оперативной [4].

При переходе на операторный уровень усвоения понятия одних рисунков, схем уже недостаточно. Студенты учатся распознавать понятие, отвлекаясь от физической сути процесса, у них вырабатывается алгоритм использования понятия не только для каждой конкретной физической зависимости, но и для общего случая, абстрагированного от конкретного содержания. На формально-логическом уровне усвоения понятия его свойства могут быть строго доказаны, формируется математический аппарат использования понятия, что обеспечивает алгоритмическую линию обучения математике. При этом возможно усложнение модели с целью более полного её исследования, выявления с помощью математического аппарата новых свойств, которые было затруднительно обнаружить при первоначальном рассмотрении модели на уровне наглядных представлений о понятии. В этом проявляется принцип динамичности моделей, их усложнение и сменяемость в процессе усвоения понятия.

При таком подходе наряду с наглядностью выстраивается логическая структура определения математического понятия. При этом параллельно с введением и изучением математического понятия формируется и математический язык. Кроме того, в процесс построения понятия активно включены сами студенты, что позволяет рассматривать формирование понятий как вид учебно-исследовательской деятельности. Сущность деятельностного подхода как раз и состоит в соединении формирования знаний с деятельностью.

Предлагаемая методика изучения математических понятий включает индуктивно-эвристический метод, предполагающий самостоятельное

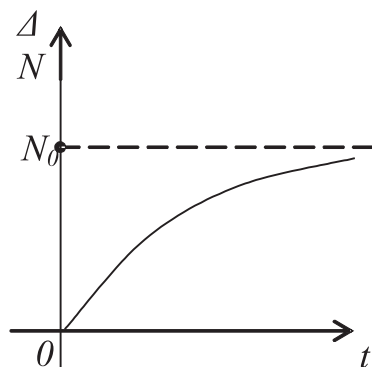


Рис. 1

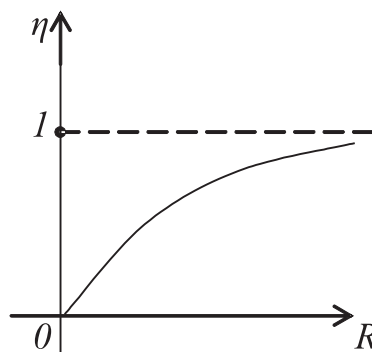


Рис. 2

открытие фактов в процессе рассмотрения частных случаев. Этот метод близок и к методам физической науки. Кроме того, применяется эвристический метод, в котором студент приходит к обобщению с помощью преподавателя или самостоятельно. В дальнейшем используются также индуктивно-исследовательский и дедуктивно-исследовательский методы.

Использование физических моделей при формировании понятий математического анализа не является единственной целью построения курса, а рассматривается как один из приемов обучения, способствующий формированию у студентов-физиков философской идеи единства материи. Создаются условия для их подготовки к решению задач, требующих синтезированных знаний, усиливается мотивационная составляющая познавательной деятельности студентов.

Примечания

1. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике [Текст] / Г. И. Саранцев. Саранск, 2001. 144 с.
2. Столяр, А. А. Педагогика математики [Текст] / А. А. Столяр. Минск: Выш. шк., 1969. 362 с.
3. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А. В. Усова. М.: Педагогика, 1986. 173 с.
4. Ончукова, Л. В. Особенности построения математических моделей при формировании понятий математического анализа [Текст] / Л. В. Ончукова // Формирование математических понятий в контексте гуманитаризации образования: межвуз. сб. науч. тр. Саранск, 2003. С. 169–173.
5. Иванчук, О. В. Методика формирования у учащихся обобщенных видов деятельности по усвоению понятий о физических объектах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Иванчук. Астрахань, 1999. 146 с.
6. Резник, Н. И. Концепция инвариантности в системе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Резник. Владивосток, 1996. 326 с.

А. В. Тимшина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Одна из содержательных линий современного школьного курса геометрии, которая получает продолжение и в вузовском курсе геометрии, — линия геометрических преобразований. В статье рассмотрены основные направления профессиональной подготовки будущих учителей математики к преподаванию геометрических преобразований в средней школе.

Идея преобразования геометрических образов способствует созданию у будущих учителей полного и единого представления о предмете геометрии вообще и школьной в частности; объясняет, как школьная геометрия вписывается в изучаемые в педвузе геометрии; показывает ряд новых методов решения школьных задач. Более глубокое понимание геометрии создает большие возможности для учителя в выборе способов изложения материала, а следовательно, в выборе из них наилучшего.

Задача всесторонней подготовки учителя по геометрическим преобразованиям очень широка. Она предполагает, во-первых, осознание места и роли этой темы в структуре геометрической науки и практике преподавания, во-вторых, изложение на современном научном уровне различных видов преобразований плоскости и пространства, в-третьих, привитие прочных навыков в решении задач на применение геометрических преобразований. Специальная геометрическая подготовка студентов кроме обеспечения знаниями, умениями и навыками по предмету должна способствовать овладению основными приемами мыслительной деятельности и их дальнейшему развитию.

Рассматривая роль различных видов преобразований в обосновании геометрии, заметим, что «элементарная геометрия содержит две большие общие идеи, которые легли в основу всего дальнейшего развития геометрии и значение которых далеко выходит даже за эти достаточно широкие рамки. Речь идет о дедуктивном методе и аксиоматическом обосновании геометрии, во-первых, и о геометрических преобразованиях и теоретико-групповом обосновании геометрии, во-вторых» [1].

Изучение геометрических преобразований позволяет осуществить знакомство будущих учителей математики с групповой точкой зрения на геометрию.

Обобщение понятия движения как преобразования одной фигуры в другую приводит к общему принципу определения разных пространств, когда пространством считается множество элементов (точек), в котором задана группа взаимно однозначных преобразований этого множества на себя. Геометрия такого пространства состоит в изучении тех свойств фигур, которые сохраняются при преобразованиях из этой группы. Например, евклидова геометрия изучает свойства фигур, сохраняющиеся при движениях, аффинная геометрия — свойства фигур, сохраняющиеся при аффинных преобразованиях, топология — свойства фигур, сохраняющихся при любых взаимно однозначных и взаимно непрерывных преобразованиях. В эту же схему включаются геометрия Лобачевского и проективная геометрия.

Начало теоретико-групповому подходу в геометрии было положено Эрлангенской программой Ф. Клейна. Хотя точка зрения Ф. Клейна на построение геометрии не исчерпывает всего богатства современной геометрии, его теоретико-групповой подход к построению геометрии охватывает практически все геометрические теории, изучаемые сейчас в качестве учебного предмета в высшей школе.

Приобщая студентов к дедуктивному методу, можно сообщить им, что разные системы обоснования евклидовой геометрии были предложены несколькими учеными, из числа которых особо заслуживают быть отмеченными итальянский математик М. Пиери, профессор прославленного Геттингенского университета Д. Гильберт и приват-доцент Новороссийского университета В. Ф. Каган.

В чисто математическом отношении предложенные системы аксиом равносильны: приняв за основу любую из них, можно на этой базе доказать все предложения, рассматриваемые как аксиомы в двух других системах. Главное различие между тремя рассматриваемыми аксиоматиками заключается в путях реализации метрической структуры евклидова пространства, отличающей его от аффинного пространства. Гильберт учитывал эту структуру, аксиоматизируя понятие равенства отрезков и углов, М. Пиери считал основным понятием движение, а Каган исходил из понятия расстояния между точками. Пиери с самого начала вводит в геометрию понятие движения.

Вопросы структурной точки зрения на геометрию раскрываются при подготовке будущих учителей в разделе оснований геометрии.

В современных учебных вузовских пособиях для студентов физико-математических факультетов педагогических вузов [2] геометрические преобразования излагаются на базе тех геометрических представлений, которые сложились у студентов при изучении школьного курса геометрии. Такой подход предполагает повторение, обобщение и систематизацию базовых геометрических знаний, полученных в школе.

С этой точки зрения целесообразно сообщить студентам, что основная идея в школьной геометрии состояла в том, что фигуры, полученные друг из друга преобразованиями движения и подобия, имели одни и те же свойства и, следовательно, считались равными или подобными. Метод преобразований сводился лишь к изменению местоположения и размеров фигуры.

В курсе вузовской геометрии изучаются и другие геометрии, прежде всего, аффинная геометрия и аффинные свойства фигур. Эта геометрия отличается от школьной тем, что в ней кроме преобразований движения и подобия будут выполняться с фигурами другие преобразова-

ния – аффинные, которые могут изменять форму фигуры. При этом включаются в рассмотрение новые линии, устанавливается своего рода родство между, казалось бы, совершенно различными линиями. Например, тот факт, что окружность переходит в эллипс при аффинном преобразовании, указывает на наличие каких-то общих свойств этих линий. Здесь возникают для нас новые возможности. Аффинные преобразования, благодаря своим инвариантам, являются мощным средством для вывода новых геометрических теорем и решения разнообразных задач.

Проективная геометрия дает возможность еще более обобщить изучение линий или других геометрических образов, используя проективное преобразование. Топологические, или взаимно однозначные и взаимно непрерывные, преобразования позволяют установить еще более глубоко скрытые свойства геометрических фигур.

Такая вводная беседа перед изучением геометрических преобразований актуализирует ранее сложившиеся знания и способствует более осознанному изучению новых математических теорий.

Изучение существующей системы профессиональной подготовки будущего учителя математики по геометрическим преобразованиям показывает, что учебный материал по геометрическим преобразованиям является вполне сложившимся, устоявшимся. Однако «малые», но не менее важные фрагменты учебного знания и методика их изучения разработаны крайне слабо. Так же слабо разработаны конкретные формы и методы усвоения содержания вузовских курсов, формы организации учебно-познавательной деятельности студентов: они представлены в имеющихся разработках общо и безотносительно к тому или иному конкретному содержанию.

Таким «малым» фрагментом в общей линии геометрических преобразований являются проективные преобразования. На наш взгляд, можно выделить следующие цели изучения проективных преобразований: обобщение имеющихся у студентов знаний; усвоение новых приемов решения геометрических задач школьного типа; развитие творческих способностей, привитие навыков самостоятельной работы; развитие абстрактного и логического мышления.

Личный опыт работы показывает, что у большинства студентов при изучении проективных преобразований создается представление, будто бы им, как будущим учителям, эти преобразования для работы в школе не нужны. Многие из студентов знают основные положения теории проективных преобразований, умеют их доказывать, но не знают, где найти им приложения. В связи с этим необходимо так строить преподавание, чтобы студенты понимали, что и почему они

изучают, в чем состоит ценность конкретного учебного материала. Необходимо подчеркнуть его профессионально-практическую направленность.

Здесь можно выделить два направления. Первое связано с изучением гомологий, второе – с использованием проективных преобразований в решении геометрических задач на доказательство и построение.

С точки зрения применения проективных преобразований к школьному курсу геометрии особую значимость приобретают гомологии. Гомологией называется проективное преобразование проективной плоскости, оставляющее неподвижными все точки некоторой прямой. Рассматривая некоторые частные случаи гомологии (несобственный центр и/или ось) на расширенной евклидовой плоскости, можно установить скрытую связь между такими, казалось бы, разными преобразованиями, как перспективно-аффинное преобразование, гомотетия и параллельный перенос.

Геометрические преобразования являются одним из наиболее эффективных методов решения многих геометрических задач на доказательство, нахождение множеств точек, построение.

Рассмотрим комплекс задач:

1. *Дана трапеция $ABCD$ с основаниями AB и CD , две ее вершины A и C недоступны. Постройте прямую AC .*

2. *Постройте прямую, проходящую через данную точку и недоступную точку пересечения двух данных прямых.*

3. *На чертеже ограниченных размеров даны прямые a и b , пересекающиеся в недоступной точке A , и прямые m и n , пересекающиеся в недоступной точке B . Постройте прямую AB .*

По своим параметрам последняя задача является более общей, чем вторая, а вторая задача – более общей, чем первая. Таким образом, первую задачу можно считать ключевой задачей, наводящей на идею решения остальных задач. Рассмотрим один из возможных вариантов решения этой задачи. На расширенной евклидовой плоскости зададим гомологию с осью AC , парой соответственных точек B и D и центром в точке S , принадлежащей прямой BD . Произвольно возьмем точку M , принадлежащую AB . Построим ее образ M' при заданной гомологии. Произвольно возьмем еще одну точку N , принадлежащую BC . Построим ее образ N' . По свойству гомологии точка P пересечения прямых MN и $M'N'$ лежит на оси AC . Аналогично строим еще одну точку Q , также лежащую на прямой AC . Через точки P и Q проводим прямую AC .

Не ставя целью охватить сложную проблему развития мышления в целом, мы выделяем существенные и важные мыслительные умения: наблюдение и сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение и специализация, классифика-

ция и систематизация, анализ и синтез, отыскание и применение аналогий и противопоставлений, построение гипотез и планирование действий. Перечисленные приемы мыслительной деятельности являются методами построения нового знания, создают предпосылки для дальнейшего самостоятельного расширения и углубления знаний, могут применяться в смежных областях, позволяют находить решения в новых ситуациях.

В рамках данного вопроса мало исследованной является проблема формирования эвристической составляющей мышления. В учебниках геометрии для высших учебных заведений проблеме формирования эвристик не уделяется специального внимания. В результате будущие учителя математики имеют слабое представление об эвристиках и возможностях их использования в работе с учениками.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается такое определение эвристики: «Эвристика. 1. Совокупность исследовательских методов, способствующих обнаружению ранее неизвестного. 2. Основанный на беседах, диалогах метод обучения, стимулирующий у учеников развитие активного поиска решений» [3].

Согласно модели творческой математической деятельности, предложенной Т. А. Ивановой, «процесс познания в математике начинается с накопления фактов и выдвижения гипотез. В науке искусство изобретения, метод нахождения нового называется эвристикой. Поэтому методы, с помощью которых осуществляется накопление фактов и выдвижение гипотез, т. е. методы, способствующие открытиям, называются эвристическими методами деятельности» [4]. Эвристическая составляющая математической деятельности рассматривается Т. А. Ивановой в качестве одного из компонентов культуры мышления в системе гуманитарно-ориентированного математического образования.

Г. И. Саранцев [5] выделяет три группы эвристик. К первой группе относятся эвристические приемы: прием опорных задач; прием вспомогательных задач; прием достраивания фигуры; прием рассмотрения предельных случаев; прием введения вспомогательной неизвестной и т. д.

Специальные эвристики обуславливаются такими положениями: для доказательства равенства отрезков можно воспользоваться доказательством равенства треугольников, содержащих отрезки, либо одним из видов движений, либо доказательством того, что четырехугольник, боковыми сторонами которого являются данные отрезки, есть равнобедренная трапеция, и т. д.

Следующую, наиболее сложную группу эвристик образуют методы научного познания: наблюдение и сравнение, эксперимент, анализ и

синтез, неполная индукция и аналогия, обобщение, специализация и т. д.

Таким образом, методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения, строит нестереотипные планы и программы, называют эвристическими. Эвристические методы и приемы являются лишь предварительными моментами в процессе решения задач; часто они наводят на правильное решение, но существует вероятность и ошибочных действий.

Метод геометрических преобразований имеет объективные предпосылки для обучения учащихся эвристическим приемам, а также специальным эвристикам, обусловленным содержанием теоретического материала данной темы. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Особое значение на этапе выбора геометрического преобразования имеет переформулирование задачи. Оно позволяет облегчить поиск нужного преобразования. Сущность переформулирования состоит в преобразовании систем исходных данных и требования задачи, в замене данного утверждения формулировкой, облегчающей решение. В результате переформулирования элементы задачи включаются в новые связи и отношения, выступают в новом качестве, в новых понятийных характеристиках. Здесь можно выделить следующие основные приемы переформулирования: равносильное преобразование требования задачи; получение следствия; переосмысление элементов фигуры в плане другого понятия; перевод содержания задачи на язык специальной теории.

Рассмотрим, как применяется прием равносильного преобразования требования задачи.

Пример 1. На отрезках AB и BC ($AB + BC = AC$) как на сторонах построены равносторонние треугольники ABM и BPC (рис. 1), вершины M и P которых лежат по одну сторону от прямой AC . Доказать, что треугольник BEK правильный, где E и K – середины отрезков AP и MC .

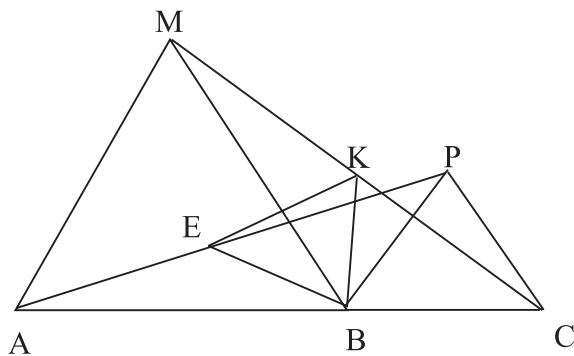


Рис. 1

Решение. Требование задачи равносильно двум условиям: $BE = BK$ и $\angle KBE = 60^\circ$. Одновременное выполнение этих условий означает, что одна из точек есть образ другой при повороте вокруг точки B на угол 60° .

Прием получения следствий состоит в том, что из данных условий задачи получают некоторые выводы, а из полученных промежуточных результатов – новые выводы и т. д. Нередко таким путем удается решить предложенную задачу.

Пример 2. Внутри треугольника ABC выбрана точка M . Если построить $\angle MAB = \angle CAP$ (рис. 2) и отложить $AP = AM$, если далее построить $\angle MBC = \angle ABQ$, $BQ = BM$ и $\angle MCA = \angle BCR$, $CR = CM$, то точки M, P, Q, R лежат на одной окружности.

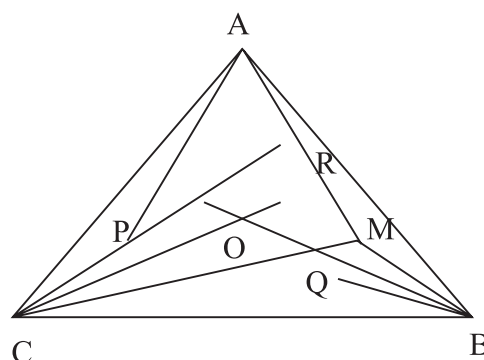


Рис. 2

Решение. По условию $\angle MAB = \angle CAP$ и $AP = AM$, тогда точки M и P симметричны относительно биссектрисы a угла CAB . Аналогично точки M и Q , M и R симметричны относительно биссектрис b и c соответствующих углов. Прямые a , b и c пересекаются в точке O , которая симметрична сама себе. Следовательно, $OM = OP$, $OM = OQ$, $OM = OR$, что и доказывает принадлежность точек одной окружности.

Различные приемы, ситуации, особенности решения задач методом геометрических преобразований рассматривают А. И. Артемов [6], Б. И. Аргунов, М. Б. Балк [7], Г. И. Саранцев [8], И. С. Рубанов [9].

Некоторые типичные ситуации (ситуации 1–4) применения метода геометрических преобразований в задачах на построение описываются в пособии [10].

Ситуация 1 рекомендует сблизить данные или искомые фигуры. Сближение данных фигур чаще всего удобно осуществить посредством параллельного переноса. Ситуация 2 рассматривает точку как пересечение двух фигур, из которых одна является образом некоторой данной фигуры при геометрическом преобразовании. В ситуации 3

строится фигура, удовлетворяющая только некоторым условиям задачи. Из нее искомая фигура может быть получена с помощью геометрического преобразования определенного вида. Ситуация 4 позволяет использовать свойство данной фигуры, а именно то, что при некотором преобразовании фигура переходит сама в себя. Отмеченное свойство фигуры дает возможность построения дополнительных ее элементов, не указанных в условии.

Заметим, что перечисленные ситуации являются конкретными интерпретациями общих эвристических приемов: прием достраивания фигуры до определенной конфигурации или изменение расположения частей; метод пересечения; составление промежуточных задач или метод последовательных приближений; инвариантность фигуры.

Составление промежуточных задач – одна из разновидностей приема элементарных задач. В методической литературе суть этого приема различные авторы трактуют по-разному. В пособии [11] этот прием связывается с решением задачи, которая является элементом основной, более сложной.

В плане обучения методу геометрических преобразований прием элементарных задач заключается в использовании простейших упражнений для формирования навыков применения отдельных действий, его составляющих. Использование симметрии, поворота, параллельного переноса, гомотетии требует владения следующими умениями: а) строить фигуры, в которые переходят данные фигуры при симметрии, повороте, параллельном переносе, гомотетии; б) видеть соответственные при указанном преобразовании точки на соответственных при том же преобразовании фигурах; в) выделять элементы, определяющие преобразование; г) строить соответственные при указанном преобразовании точки на заданных произвольных фигурах; д) использовать специфические свойства преобразований. Эти умения определяют состав упражнений, в процессе выполнения которых формируется изучаемый метод.

Отметим еще один аспект элементарных задач. По каждой конкретной теме школьного курса математики число идей, используемых при решении всего спектра соответствующих задач, весьма невелико. Поэтому можно указать ряд задач, каждая из которых демонстрирует применение конкретной идеи. «Оказывается, при решении геометрических задач с помощью преобразований всего лишь восемь таких приемов в совокупности на 90%» обеспечивают необходимое использование теоретических фактов [12]. В их число входят и отмеченные ранее приемы: изменение расположения частей, метод пересечения, метод последовательных приближений, инвариантность фигуры.

К числу общих эвристических приемов относится прием рассмотрения предельного случая, или сведение к частному случаю. Этот прием характерен для преобразований, которые могут заметно менять форму фигур, – аффинных и инверсии – и применяется, когда утверждение задачи инвариантно относительно соответствующего преобразования.

Наряду с общими эвристическими приемами для решения задач методом геометрических преобразований используются специальные эвристики, обусловленные содержанием теоретического материала. Тема «Геометрические преобразования» вооружает студентов новыми способами доказательства принадлежности точек одной прямой, перпендикулярности и параллельности прямых. Все эти доказательства построены на использовании специфических свойств частных видов преобразований.

Для того чтобы эвристические методы стали для учащихся средствами познания, необходимо, чтобы они систематично и целенаправленно формировались как через систему задач, так и путем специального акцентирования мышления будущих педагогов.

Примечания

1. Яглом, И. М. Геометрические преобразования. I [Текст] / И. М. Яглом. М.: Гос. изд-во науч.-техн. лит., 1955. С. 4.
2. Аргунов, Б. И. Элементарная геометрия [Текст] / Б. И. Аргунов, М. Б. Балк. М.: Просвещение, 1966. 366 с.; Атанасян, А. С. Геометрия [Текст]: учеб. пособие для студ. физ.-мат. фак. пед. ин-тов: в 2 ч. Ч. I / А. С. Атанасян, В. Т. Базылев. М.: Просвещение, 1986. 336 с.; Саранцев, Г. И. Общая методика преподавания математики [Текст]: учеб. пособие для студ. мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев. Саранск, 1999. 208 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
4. Теоретические основы обучения математике в средней школе [Текст] / Т. А. Иванова, Е. Н. Перовщикова, Т. П. Григорьева, А. И. Кузнецова; под ред. Т. А. Ивановой. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2003. С. 49.
5. Саранцев, Г. И. Общая методика преподавания математики [Текст]: учеб. пособие для студ. мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев. Саранск, 1999. 208 с.
6. Артемов, А. И. Об эвристических приемах при обучении геометрии [Текст] / А. И. Артемов // Математика в школе. 1973. № 6. С. 25–29.
7. Аргунов, Б. И. Указ. соч.
8. Саранцев, Г. И. Указ. соч.
9. Рубанов, И. С. Восемь ремней для мотора, или Как применять геометрические преобразования к решению задач [Текст] / И. С. Рубанов // Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона. Вып. 2. Киров: Изд-во Вятского госпедуниверситета, 2000. С. 178–189.
10. Аргунов, Б. И. Указ. соч.
11. Там же.
12. Рубанов, И. С. Указ. соч.

О. А. Косинова

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ОБЪЕДИНЕНИЙ РОССИЙСКОГО
ЗАРУБЕЖЬЯ В КИТАЕ в 1920–1940-е гг.**

Статья посвящена вопросу организации деятельности общественно-педагогических объединений российской эмиграции в Китае. Общественная деятельность российских педагогов в Китае началась на рубеже XIX–XX вв. Первые общественные инициативы возникли на северо-востоке Китая. До эмиграции были заложены основы этой деятельности. В период эмиграции общественная деятельность российских педагогов распространилась на другие центры проживания россиян в Китае. Наиболее крупным центром оставался Харбин. Советское влияние и японская оккупация существенно повлияли на возможности общественно-педагогического движения.

В конце XIX в. на северо-востоке Китая, по линии Китайской Восточной железной дороги (далее – КВЖД) возникла область российской культурно-образовательной деятельности. В регионе стали создаваться образовательные и воспитательные учреждения, развернули свою деятельность профессиональные педагоги, были учреждены органы управления образованием, ответственные за проведение российской образовательной политики. Железнодорожные школы были в ведении Учебного отдела Правления КВЖД, организованного в 1906 г., муниципальные – с 1908 г. подчинялись Харбинскому общественному управлению.

Практически сразу, с 1907 г. в Маньчжурии возникла практика ежегодных летних учительских съездов. Инициатором их проведения был начальник Учебного отдела Н. В. Борзов. Идею активно поддержало учительское сообщество. Тематика съездов была достаточно обширна: устройство школ и детских площадок; программа начальной школы; включение дополнительных предметов, в том числе востоковедения, в школьный курс, их методическое обеспечение; дисциплина учащихся, школьные наказания, их виды и педагогическая целесообразность; постановка внеклассной и внешкольной воспитательной работы и др. Учительские съезды были первой формой организации общественной инициативы российских педагогов.

Отношение к общественно-педагогической деятельности в Маньчжурии наглядно иллюстрирует выдержка из статьи в журнале «Железнодорожная жизнь на Дальнем Востоке» за

1908 г.: «Правильная постановка обучения, основанная на истинно-педагогических началах, может осуществиться при усиленной совместной работе учителей-воспитателей и взаимном критическом обсуждении их труда. Одним из лучших средств такой объединенной критической работы является особый печатный отчет, выпускаемый не менее одного раза в год перед началом занятий соединенными усилиями не отдельных лиц, а всей корпорации, серьезно и искренно озабоченной распространением просвещения и правильной постановкой его» [1].

На одном из съездов в августе 1908 г. было создано Маньчжурское педагогическое общество, издававшее свой журнал «Просветительное дело в Азиатской России». Маньчжурское педагогическое общество начало свою работу в 1910 г. Первый период его деятельности закончился в 1918 г. Основными направлениями работы были научное и культурно-просветительское. Деятельностью учительских съездов и Маньчжурского педагогического общества были заложены основы российской общественно-педагогической инициативы в Маньчжурии.

После февральской революции 1917 г. в среде педагогов Маньчжурии распространились идеи демократизма, самоуправления, выборности органов власти и управления образованием. В период с марта по декабрь 1917 г. на Дальнем Востоке было организовано несколько учительских съездов под лозунгами представительства педагогов в сфере образования, широкого привлечения общественности к решению педагогических проблем, развития школы как самоуправляемой структуры и др. В процессе работы съездов были созданы советы учительских депутатов, возникли также Учительский союз, полосы отчуждения КВЖД и Временный школьный комитет. Данная деятельность была нацелена на замену «старой» системы управления образованием, которую представлял в Маньчжурии Учебный отдел, новыми структурами.

Процессы, происходившие в педагогической среде дальневосточного региона, отражали стремление российского общества к переустройству. Однако направленность, принципы и степень изменений понимались по-разному. Учебный отдел и его начальник, одновременно директор харбинских коммерческих училищ Н. В. Борзов, видели в деятельности Учительского союза нарушение основного принципа руководства образованием – принципа профессионализма педагогической деятельности.

Педагог и историк образования российского зарубежья в Маньчжурии Н. П. Автономов отмечал, что увлеченность педагогов в этот период политической деятельностью и выяснением своего гражданско-правового статуса фактически

КОСИНОВА Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета
© Косинова О. А., 2008

прекратила работу Маньчжурского педагогического общества. Общество перестало собираться, деятельность сузилась до издания журнала [2].

Короткий перерыв в общественной работе российских педагогов на северо-востоке Китая знаменовал собой переход к новому периоду деятельности – периоду эмиграции. В 1918–1919 гг. общественная инициатива деятелей образования активизируется. Был создан Педагогический клуб, возобновило свою деятельность Маньчжурское педагогическое общество. По инициативе Учебного отдела в 1918 г. был создан Комитет по учреждению высшего учебного заведения в г. Харбине (председатель Н. В. Борзов). Результатом его деятельности стало основание в Харбине первого российского вуза – Юридического факультета.

Значительный приток российских эмигрантов в полосу отчуждения КВЖД в 1919–1920 гг. изменил ситуацию в среде педагогов. Прежде всего, среди беженцев было большое количество деятелей образования. Значительный процент интеллигенции как отличительную особенность дальневосточной российской диаспоры отмечают в своих исследованиях В. П. Иванов, Н. В. Курамина, А. А. Хисамутдинов. С другой стороны, большое количество педагогов и ограниченные возможности по расширению образовательной деятельности создали ситуацию конкуренции.

Вновь прибывшие на линию дороги беженцы образовали в 1920 г. Союз учителей КВЖД. Этому предшествовала негативная оценка деятельности Учительского союза. В материалах работы Союза учителей говорилось: «За время своего существования до 1920 г. он (Учительский союз. – О. К.) не обнаружил никакой педагогической работы, не проявил интереса ни к экономическому, ни к правовому положению учащихся. Общие съезды членов Союза, созываемые Правлением, никогда не имели установленного кворума, и, тем не менее, на них, вопреки уставу, вносились постановления по таким важным вопросам, как исключение из Союза отдельных лиц и целых групп учителей по мотивам политического свойства... И чем более руководители небольшой группы говорили от имени “организованного учительства” полосы отчуждения, тем сильнее сознавалась учителями железной дороги и других школ потребность действительного профессионального учительского союза, который резко отмежевался бы от политики и занялся своим профессиональным делом» [3].

Разницу между целями Учительского союза и Союза учителей показывает анализ уставов этих организаций. Учительский союз видел свою основную цель в «распространении просвещения среди населения названной полосы отчуждения

с организацией этого дела на демократических и современных научно-педагогических основаниях, и заведования им на коллегиальных и выборных началах» [4]. Союз учителей был нацелен «на содействие развитию дела народного образования на чисто педагогических основаниях...» [5].

Если Учительский союз подчеркивал новизну своих принципов, то Союз учителей, в сущности, повторил традиционную для общественно-педагогической организации идею. Кроме того, Учительский союз допускал сотрудничество с аналогичными организациями Советской России (ст. XII п. 45). Союз учителей такое сотрудничество считал для себя невозможным как раз в силу политизированного и идеологизированного характера советского образования.

Руководство Учительского союза рассматривало свою организацию, прежде всего, как социально-политическую структуру. Это привело к подмене имманентных общественно-педагогическому движению функций широкими социально-политическими задачами, что фактически погубило эту организацию. Она потеряла авторитет как объединение педагогов.

Дискредитации Учительского союза способствовала также попытка провести забастовку учителей под лозунгом неподчинения требованиям Учебного отдела и организации других органов управления образованием. Призыв к забастовке не нашел отклика в среде большинства российских педагогов. Учительский союз прекратил свое существование. Основным объединением педагогов в Маньчжурии 1920-х гг. стал Союз учителей, поддержанный Учебным отделом.

Общественно-педагогическое движение российского зарубежья в Китае продолжило развиваться в 1920–1930-е гг. с опорой на принципы: профессионализма, неполитического характера педагогических объединений, соблюдения профессиональной педагогической этики.

В сфере просвещения кроме Союза учителей активно работали: Комитет образовательных учреждений, Комитет по учреждению высшего учебного заведения в г. Харбине, Общество распространения низшего и среднего образования среди служащих КВЖД, в начале 1920-х гг. на короткий период была восстановлена работа Маньчжурского педагогического общества. Союзом учителей издавался журнал «Вопросы школьной жизни».

Были поставлены следующие задачи: развитие педагогической теории, организация образовательных учреждений, организация внешкольной воспитательной работы с детьми и молодежью, борьба с денационализацией, содействие внедрению современных достижений педагогической науки в практику образования и воспитания, профессиональная подготовка педагогов,

психолого-педагогическое просвещение родителей, налаживание информационно-культурных связей с педагогами российского зарубежья в Западной Европе, защита правовых и экономических интересов педагогов.

В эти годы общественно-педагогическое движение распространилось также на другие города проживания россиян в Китае. В Шанхае, втором по численности российского эмигрантского населения городе Китая, делом образования ведали общественные организации с широким кругом полномочий: Русское просветительское общество, основавшее в Шанхае первую русскую школу, а также Русский эмигрантский комитет.

В Тяньцзине действовала Русская национальная община, занимавшаяся организацией благотворительных мероприятий для нужд образования, просветительских лекций; с 1920 г. был создан Русский школьный комитет, благодаря стараниям которого в городе была открыта русская школа.

В конце 1920-х гг. были созданы русские национальные общины: в Тяньцзине – с 1928 г., Шанхае – с 1929 г. (до этого – Комитет защиты прав и интересов русских в Шанхае). Они занимались устройством благотворительных балов в пользу учебных заведений, основывали приюты, школы, библиотеки. Благодаря этому образовательная деятельность расширялась, в нее вовлекались необразовательные учреждения.

Названные организации были в большей степени общественными, педагоги составляли часть их состава. Однако их деятельность позволила создать в этих центрах проживания россиян патронатные, воспитательные и образовательные учреждения, привлечь к делу управления образованием другие социальные институты российского зарубежья, такие, как церковь, культурные учреждения, национальные общины, развить на базе этого традицию благотворительности, просветительскую деятельность. Созданное культурно-образовательное пространство российского зарубежья позволило бороться с денационализацией молодого поколения, особенно актуальной по причине присутствия в этих китайских городах европейских образовательных учреждений. Немногочисленность педагогов, другие социокультурные и экономические условия проживания на севере и в центральной части Китая сделали невозможным широкую общественно-педагогическую деятельность. Центром общественно-педагогической инициативы российского зарубежья в Китае в 1920–1930-е гг. оставался Харбин.

В 1930–1940-е гг. общественно-педагогическая деятельность российского зарубежья на северо-востоке Китая была, в основном, представле-

на работой Русского учительского общества. Общество сотрудничало с Харбинским комитетом помощи русским беженцам, известным своей нацеленностью на сохранение и развитие российской национальной культуры и неполитическим характером деятельности. Руководителем Общества был директор гимназии имени Ф. М. Достоевского В. С. Фролов.

Общество возникло на основе Союза учителей. В уставных документах прослеживается преемственность целей и задач двух организаций: защита экономических и правовых интересов, объединение педагогов всех ступеней, защита чести и достоинства учителей, взаимопомощь, налаживание диалога с родительским сообществом. Цель печатного органа Русского учительского общества «Вопросы школьной жизни» формулировалась как содействие здоровому, в духе национальной культуры, развитию задач обучения и воспитания молодого поколения, а также удовлетворение духовных запросов педагогов в области личного и школьного совершенствования [6]. Таким образом, созданием Русского учительского общества закреплялась идейная основа общественно-педагогической деятельности российского зарубежья в Китае.

Среди научных тем, представленных на страницах «Вопросов школьной жизни» в это время, были проблемы: исследования и развития психических функций ребенка, его творческих возможностей, факторов депривации личности ребенка и условий их преодоления, создания развивающих программ дошкольного воспитания, сохранения национального содержания образования и воспитания, борьбы с денационализацией и многие другие. В структуре Общества действовала Секция дошкольного воспитания, имевшая экспериментальные площадки по внедрению в практику дошкольного воспитания развивающих идей Ф. Фребеля и М. Монтессори.

Общество отстаивало перед властями Маньчжоу-Ди-го право российских образовательных учреждений на существование, предотвращая их ликвидацию, открывало отделения гимназий и детские площадки по линии дороги. Общество также заботилось о педагогах. В структуре Общества были организованы драматический и музыкальный кружки: благотворительные постановки учителей помогали им улучшить свое материальное положение. При Обществе было также открыто бюро труда, оно добилось для своих членов льготных условий в части харбинских больниц, учителей-инвалидов определяло в приюты. Таким образом, Русское учительское общество в трудных условиях военного времени внесло свой вклад в сохранение российского эмигрантского педагогического сообщества в Китае,

развитие его научно-педагогической и культурно-просветительской деятельности.

Педагоги российского зарубежья в Китае контактировали с российской диаспорой в Европе. Общественная деятельность педагогов позволяла выявлять общие проблемы: охват всех детей российской эмиграции средними учебными заведениями, учебно-методическое оснащение школ, обеспечение нуждающихся учащихся, привлечение непедagogических организаций к делу образования и воспитания подрастающих поколений и др.

Налаженные контакты позволяли перенимать опыт решения сходных педагогических проблем европейским российским зарубежьем. В частности, почти одновременно действовали программные комиссии Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей в Праге и программные комиссии Комитета образовательных учреждений полосы отчуждения КВЖД. Посредством обмена печатными изданиями, а также личной переписки педагоги российского зарубежья в Западной Европе были хорошо информированы о деятельности коллег на Дальнем Востоке, знали таких педагогов и активных общественных деятелей в Китае, как Н. П. Автономов, В. В. Перемилловский, Г. К. Гинс и др.

Общественно-педагогические организации российского зарубежья в Китае характеризовались внутренним идейным единством, подчиненностью решению сходных педагогических задач, единством действий, налаженными контактами как между центрами проживания россиян в Китае, так и на международном уровне.

В 1930–1940-е гг. сказался фактор военного времени, обусловленный японской оккупацией и Второй мировой войной. Негативное влияние на общественно-педагогическое движение российской эмиграции в Китае оказали: сокращение численности российских эмигрантов из-за дальнейшей эмиграции в Австралию, США или Западную Европу или реэмиграции в СССР, сокращение культурных контактов ввиду условий военного времени, увлеченность части педагогов политическими декларациями Японии. Последнее обстоятельство усилило размежевание в среде российской эмиграции и, в свою очередь, привело к сокращению педагогической инициативы и сужению сферы ее деятельности.

Развитие общественных объединений российских педагогов, начавшееся в конце XIX в., показало постепенное возрастание их активности. В 1920–1930-е гг. в северо-восточной части российской эмиграции в Китае сложилось общественно-педагогическое движение, характеризующееся совокупностью организаций; системой принципов, целей и задач, закрепленных в норматив-

ных документах; включенностью в систему образования российского зарубежья. Общественная активность педагогов базировалась на стремлении сохранить национальное образование и культуру в условиях эмиграции. Анализ источников показал следующие направления деятельности: научно-теоретическое, образовательно-воспитательное, культурно-просветительское, а также защиты профессиональных интересов педагогов. Расширение общественной инициативы на другие центры локализации россиян способствовало распространению опыта данной деятельности и закреплению педагогических традиций российского зарубежья в Китае.

Примечания

1. Железнодорожная жизнь на Дальнем Востоке [Текст] // Харбин. 1908. № 9.
2. Вестник Маньчжурского педагогического общества [Текст] // Харбин. 1922. № 1.
3. ГА РФ. Ф. 6081. Оп. 1. Д. 140. Л. 45, 45об.
4. Там же. Д. 139. Л. 1.
5. Там же. Д. 140. Л. 2.
6. Вопросы школьной жизни. Сборник Русского учительского общества [Текст]. Харбин, 1934.

Т. А. Болдова

ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕРЕХОДА НА ДВУХУРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ И ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ КАК ДВА ОСНОВНЫХ ВОПРОСА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье освещаются проблемы западной модели образования, вопросы перехода европейских высших школ на современные образовательные стандарты. Ставится вопрос о необходимости нахождения наших университетов в мировой образовательной среде, в масштабном творческом сотрудничестве с зарубежными коллегами. Отмечается важность продолжения работы (с учётом Болонской Декларации) по дальнейшей модернизации и разработке профессионально ориентированных программ по методике преподавания иностранных языков с использованием новых информационных технологий.

Университеты в России готовятся к переходу на двухуровневую систему согласно «Болонской Декларации». Если советская классическая система высшего образования давала любому специалисту фундамент общих знаний в гуманитарной или технической сфере, на который уже над-

БОЛДОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета
© Болдова Т. А., 2008

страивалась специализация, то сегодня мы наблюдаем, что создание этого фундамента становится всё более формальным. Хотя при этом декларируется, что всё учебное время будет посвящено специализации. Следует остановиться на том факте, что опыт 90-х гг. показал, что многие из «гуманитариев» реализовали себя в различных областях в новой жизни. А это говорит о том, что все эти люди были хорошо образованными специалистами широкого профиля.

Западная модель образования сильна в том, что вся совокупность специальных курсов по различной тематике позволяет видеть «объекты реальности» более объёмно и «междисциплинарно». Если мы обратимся к опыту перехода немецких университетов на двухуровневую систему (мы это делаем потому, что весь этот процесс нам скоро предстоит совершить самим), то мы увидим, что подготовка преподавателей иностранных языков включает в себя как обучение в университете, так и подготовку на специальных семинарах по методике и дидактике обучения. На семинарах обязательны два профильных предмета (например, русский и древнегреческий). Обучение рассчитано на 10–12 семестров, и оно завершается государственным экзаменом. Далее проводится профессиональная подготовка учителя иностранного языка в течение 18 месяцев, которая завершается вторым государственным экзаменом. Учёба в университете до первого государственного экзамена имеет следующие этапы. После второго семестра проводится проверка языковой подготовки, а также знаний, полученных на семинарах и просеминарах. Это так называемый «предварительный» экзамен. После 4-го и 5-го семестров оценивается основной курс обучения (языковая подготовка), а также знания, полученные на лекциях, просеминарах – это «переводной» экзамен. Этот экзамен является основным условием для учёбы в университете, посещения лекций, вводных семинаров и тематических просеминаров, основных семинаров, языковых курсов. Языковая подготовка предполагает прохождение студентами основного курса и специального курса для студентов, сдающих государственные экзамены. Сюда включается также курс фонетики, разговорной речи и курс для переводчиков. Кроме этого обязательным является изучение курса лингвистики, литературоведения и страноведения. Будущие учителя изучают дидактику преподавания иностранных языков и других предметов, педагогику, психологию, основы философии и этики. Но в этих рамках есть относительная свобода выбора самими студентами интересующих их областей и предметов. В университетах обязательна 13-недельная педагогическая практика, которая возможна и за границей.

Для сдачи первого государственного экзамена студенту необходимо написать научное исследование как допуск к экзамену. Работа пишется им в течение четырёх месяцев, объём работы 35–40 страниц.

Первый государственный экзамен проводится в письменной и устной форме. Письменный экзамен состоит из двух частей. Первая часть включает перевод немецкого текста на изучаемый язык (на это отводится 4 часа), вторая часть представляет собой написание эссе на изучаемом языке (5 часов).

Студенты получают три темы по лингвистике и три темы по лингвострановедению. Выбор тем для экзамена и проверку письменного экзамена осуществляют профессора университета. При этом необходимо согласование с городским ведомством по школьному образованию всех тем для экзамена.

Устный экзамен проводится на изучаемом языке в течение одного часа. Вопросы для экзамена определяются профессорами университета и городским ведомством по школьному образованию (темы: лингвистика и литературоведение). Общая оценка суммируется из оценки за время учёбы и оценки за письменную работу, а также из результатов устного и письменного экзаменов.

После сдачи первого государственного экзамена студентам предстоит стажировка, педпрактика в порядке подготовки к сдаче второго государственного экзамена. Эта стажировка длится 18 месяцев, а в некоторых землях Германии и 24 месяца. Студенты приписаны к определённым школам, при этом они обязаны одновременно посещать учительский семинар.

Предполагающиеся изменения в связи с введением «Болонского Соглашения» очень усложнят студентам процедуру получения дипломов магистров. Уровень подготовки бакалавров, по мнению многих немецких профессоров, будет занижен (из-за сокращения времени на обучение).

Вернёмся к истории вопроса: 25 мая 1998 г. четыре министра по науке и образованию (Германия, Франция, Италия, Великобритания) представили совместную декларацию о гармонизации и построении европейского высшего образования, или «Сорбоннскую Декларацию». Преемницей «Сорбоннской Декларации» стала последующая (19 июня 1999 г.) «Болонская Декларация», в основе которой лежат все разработанные декларации европейских государств об унификации высшего образования. Затем, в 2007 г., было проведено очередное заседание министров сорока европейских государств по науке и образованию. На заседании шла речь о координации дальнейших действий в рамках Болонского Соглашения.

Основная цель заседания – создание единого образовательного пространства. Уже зимний семестр 2009–2010 гг. будет полным переходом на двухуровневое обучение в университетах Германии.

Кратко обрисую проблемы, которые сразу же возникнут после перехода на новую систему обучения: а) необходимость увеличения количества преподавателей и профессоров в университетах; б) проблемы межгосударственного признания степени бакалавра (так как бакалавр не будет в достаточной степени владеть соответствующей квалификацией).

Университетское образование должно быть унифицировано; должен быть введен двухуровневый цикл обучения. Первый цикл – обучение бакалавров (не менее 3 лет, по завершении обучения – возможность получения квалифицированной работы по специальности). Второй цикл – магистратура (высокая научная степень квалифицированного специалиста, дающая ему возможность научного карьерного роста). Единая система ECTS (European Credit Transfer System) – система оценки результатов обучения – должна облегчить взаимное признание европейских дипломов и мобильность перемещения студентов, а также признание общих стандартов обучения и повышение качества обучения.

Согласно «Болонской Декларации» университеты России уже готовятся к переходу на двухуровневую систему. Одним из основных вопросов развития образовательного процесса в педагогических университетах является внедрение новых информационных технологий в процесс подготовки будущих преподавателей. Важную роль в этом процессе играет формирование мультимедиакомпетенции, необходимой для использования интернет-технологий, что во многом гарантирует подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных педагогических кадров. Но от такой концепции введения и использования новых информационных технологий большинство учебных заведений еще далеки. При этом формы введения интернет-технологий часто противостоят существующим учебным планам и образовательным структурам. Если эти технологии будут внедряться на занятиях, раскрывая весь свой потенциал для учебного процесса, то это несоответствие должно постепенно сокращаться. Для этого необходимо проанализировать, какой будет форма использования интернет-технологий в изучении иностранных языков, какими компетенциями должны обладать преподаватели, чтобы быть готовыми использовать весь потенциал интернета, и как нужно строить и развивать эти компетенции для дальнейшего изменения системы образования.

Необходимо определить влияние новых технологий и интернета на те изменения, которые уже сейчас возникают в системе обучения иностранным языкам, определить структуру мультимедиакомпетенции. Методические материалы анализа, в нашем случае, немецкоговорящего киберпространства, сформируют предпосылки для ориентации будущих преподавателей в виртуальном пространстве сети www и в материалах Интернета, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Это позволит приобщить студентов к умениям мультимедиакомпетенции, к умениям «доставления» знаний от любой первоначальной базы, позволит им подняться с информационного на методологический (мыслетворческий) уровень, даже в рамках изолированного спецсеминара. В учебном плане педвузов уже есть дисциплина, цель которой обучение техническим навыкам использования компьютерных средств, но она не увязана с профессиональной подготовкой будущих преподавателей. Поэтому необходимо:

- проанализировать теоретические предпосылки формирования мультимедиакомпетенции у студентов языкового вуза, с тем чтобы раскрыть составляющие ее компоненты;
- описать специфику мультимедиакомпетенции как компонента подготовки студентов старших курсов для работы в телекоммуникационных сетях;
- определить знания и умения, необходимые для формирования мультимедиакомпетенции, в нашем случае применительно к немецкоговорящему киберпространству;
- разработать методику формирования умений мультимедиакомпетенции.

Итак, речь идет и об изменении содержания методической подготовки будущего преподавателя иностранных языков за счет включения в нее знаний и умений, необходимых для использования интернет-технологий в обучении иностранным языкам.

На основе анализа немецкоговорящего киберпространства нужно предложить методику формирования умений мультимедиакомпетенции у студентов языковых вузов; создать комплекс заданий для формирования умений, необходимых для решения информационно-поисковых, коммуникативных и профессионально-методических задач; разработать содержание и методику проведения спецсеминаров, позволяющих студентам интерактивно взаимодействовать в телекоммуникационных сетях.

Следует отметить, что экранная культура новых информационных технологий способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования (особенно в условиях демократических процессов в обществе), поэто-

му на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют новые информационные технологии. Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими людьми; обмена, который совершается в каждом акте жизнедеятельности и на протяжении всей жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации.

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью интернет-технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие специфические части, но он может также и объединить небольшие порции информации в большие группы.

Основываясь на значении предварительных знаний в теории конструктивизма, в немецкой дидактике [1] появились утверждения: во-первых, что новый учебный материал существует не как информация, которую следует передавать студенту, а как информация, которая ассимилируется с предварительными его знаниями; что делает возможным конструирование и понимание актуальной информации самим обучаемым; во-вторых, знание каждого человека отлично от знаний других людей; в-третьих, обучение – это процесс «переконструирования» предыдущих знаний, сопровождаемый рефлексивными процессами; в-четвертых, знания возникают в социальном контексте.

В последнее время в научной среде усилились дебаты относительно вопроса о конструктивизме как о парадигме для обучения и научения. Это происходит из-за того, что исследователи и практики «думают» не всегда одинаково, когда говорят о конструктивистских понятиях. Многие понимают под конструктивизмом лишь радикальный конструктивизм, когда человек воспринимает знания, опираясь на конструкцию и интерпретацию. С точки зрения других исследователей, утверждается, что знания не «трансформируются» от обучающего к обучаемому и что знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека [2]. Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственнo-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания,

знания фактов (know that), а как процедурные знания (know how), имплицитные знания. Обучение происходит на основе гипертекста, который предоставляет обучаемому гибкость во времени, индивидуальный темп работы и материал, соответствующий каждому обучаемому как по его желаниям, так и по его потребностям, а также возможность повторения учебного материала, исходя из удобства в работе самого обучаемого. Обучение с использованием новых информационных технологий объясняется с позиций конструктивизма, обучающих когнитивных теорий, а также теорий обработки информации и организации знаний, управления процессами принятия решений, вопросами внимания и памяти.

Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в ведении поиска информации. В результате традиционная модель обучения как модель передачи знаний должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. При этом существует два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить её к собственным мыслительным примерам) и аккомодация (приспособление собственного мыслительного примера к согласованию с внешним миром). Таким образом, обучение является активным конструктивным процессом, который обучаемый проводит самостоятельно.

Одним из возможных путей внедрения интернет-технологий в обучение, явным образом нацеленного на облегчение работы преподавателя, является целенаправленное строительство системы поддержки учебного процесса средствами новых информационных технологий. Построение системы поддержки занятий средствами новых информационных технологий на методическом уровне должно включать: а) использование web-ресурсов глобальной сети как инструмента повседневной учебно-методической и организационной деятельности преподавателя; б) теоретико-педагогическую подготовку преподавателя к участию в международных проектах, к использованию web-ресурсов в ходе его профессиональной деятельности.

Материалы сети www, ресурсы сети как инструмент повседневной деятельности преподавателя обладают дидактической ценностью, грамотной (с методической точки зрения) организацией; они отвечают следующим требованиям:

- доступны для всех пользователей;
- открыты на уровне чтения и интерактивного общения;
- делают возможным повседневное взаимодействие (онлайн-форумы, тематические чаты);
- открывают перед преподавателями всю «паутину» свободы творчества.

Итак, западная модель образования сильна в том, что вся совокупность специальных курсов по различной тематике позволяет видеть «объекты изучения» более объёмно и на междисциплинарной основе (соединение методологий).

Примечания

1. Rösler, D. Autonomes Lernen? Neue Medien und «altes» Fremdsprachenlernen [Text] // D. Rösler // InfoDaF 25, 1, 1998. S. 3–20; Wolff, D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik [Text] / D. Wolff // Die neueren Sprachen 94. 1994. 5. S. 407–429.

2. Mandl, H. Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen [Text] / H. Mandl, H. Gruber, A. Renkil // Issing/Klimsa (Hrsg), 1997. S. 167.

Т. А. Болдова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Введение интернет-технологий и, прежде всего, информационных и коммуникационных средств особенно необходимо для всей системы образования. Поэтому следует проанализировать, какой будет форма использования новых информационных технологий в изучении иностранных языков, какими компетенциями должны обладать преподаватели, чтобы быть готовыми использовать весь потенциал сети www, и как нужно строить и развивать эти компетенции для дальнейшего изменения системы образования.

Одним из основных вопросов развития образовательного процесса в педагогических университетах является внедрение новых информационных технологий в процесс подготовки будущих преподавателей.

Некоторые исследователи предлагают рассматривать новые информационные технологии в обучении как совокупность методов для сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

В научной и научно-методической литературе, посвященной проблемам информатизации профессионального образования, часто встречаются такие синонимические выражения, как «новые информационные технологии», «технологии компьютерного обучения», «компьютерные педагогические технологии» и др. Это свидетель-

ствует о том, что терминология в этой области исследований и соответствующие ей понятия еще не устоялись. Следует также отметить, что экранная культура способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования, поэтому на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют и новые информационные технологии. Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации. С полной уверенностью можно констатировать, что если расширить содержание методической подготовки студентов за счет включения методики, позволяющей овладеть умениями использовать интернет-технологии для решений информационно-поисковых, коммуникативных и профессионально-методических задач, то это даст возможность сформировать мультимедиакомпетенцию как необходимый компонент в подготовке студента, будущего преподавателя иностранного языка.

Сегодня основными психологическими теориями, на которых базируется обучение иностранным языкам с использованием новых технологий, являются когнитивная психология и теория конструктивизма. Первый подход заключается в моделировании когнитивных процессов с помощью компьютера и использовании этой модели для решения задачи оптимального управления процессом обучения. Второй подход связывает весь процесс обучения непосредственно с теорией конструктивизма.

По мнению современных учёных, единственной философией, которая принимает во внимание новые представления и способна заниматься этими новыми представлениями действительности (такими, как виртуальная реальность, информационная среда, интернет), является конструктивизм, утверждающий, что картину мира с видимыми, слышимыми, ощущаемыми вещами можно открыть лишь через отношения, которые сам человек выстраивает между внутренними сигналами.

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых информационных технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие спе-

БОЛДОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета
© Болдова Т. А., 2008

цифические части, но он может также и объединить небольшие порции информации. Базируясь на основном значении предварительных знаний в теории конструктивизма, немецкие методисты [1] утверждают: во-первых, что новый учебный материал существует не как информация, которую следует передавать обучаемому, а как информация, которая ассимилируется с предварительными знаниями обучаемого. Это делает возможным конструирование и понимание информации самим обучаемым. Во-вторых, каждый обучаемый учит что-то свое, отличное от других; в-третьих, обучение – это процесс «переконструирования» предыдущих знаний у обучаемого; в-четвертых, знания передаются обучаемому, и они возникают в социальном контексте.

В последнее время усилились дебаты в научной среде относительно вопроса о конструктивизме как о парадигме для обучения. Это происходит из-за того, что исследователи и практики «думают» не всегда одинаково, когда говорят о конструктивистских понятиях. Многие понимают под конструктивизмом лишь радикальный конструктивизм, когда человек воспринимает знания, опираясь на конструкцию и интерпретацию. С точки зрения других исследователей, утверждается, что знания не «трансформируются» от обучающего к обучаемому и что знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека [2]. Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания. Самоорганизация обучения происходит на основе гипертекста, который предоставляет обучаемому гибкость во времени, индивидуальный темп работы, материал, соответствующий каждому обучаемому как по его желаниям, так и по его потребностям, а также возможность повторения учебного материала, исходя из удобства в работе и во времени самого обучаемого.

В отечественной науке также рассматривается необходимость перехода от классической парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация.

В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и А. Г. Крицкий [3] дают следующую оценку влияния компьютера на учебную деятельность, утверждая, что новые информационные технологии опосредствуют учебную деятельность (вынося ее вовне), что

создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания. Авторы отмечают основные изменения в творческой деятельности: 1) визуализация (работа с трехмерной и многомерной графикой); 2) ускорение процесса экстернизации замысла, его материализация в виде схем, таблиц, анимаций, видеоклипов; 3) ускоренное получение результатов преобразований «шаблонных» ситуаций; 4) расширение возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www; 5) возможность возврата к промежуточным этапам деятельности; 6) возможность одновременного рассмотрения сразу нескольких вариантов преобразования объекта.

Методологическая дискуссия базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Эта парадигма моделирует знания как обработку информации, а человека – как информационно-обрабатывающую систему. Различая информацию в смысле внутреннего ментального представления, называют следующие пять принципов информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление.

Изменение парадигмы обучения с использованием новых информационных технологий требует и определенной теоретической базы для сравнения обучающих парадигм. Все эти теории восходят к теории адаптированного контроля мышления [4]. Различие между декларативными и процедурными знаниями отмечается во всех моделях адаптированного контроля мышления. Декларативные знания характеризуют практические знания. Процедурные знания – знания действий. Декларативные знания являются эксплицитными знаниями, а процедурные знания – имплицитными. Соответственно делается различие между декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной) памятью. А так как в парадигме обработки информации человек рассматривается как информационно-обрабатывающая система, то автор и создаёт на основе своей модели адаптированного контроля мышления теорию, с помощью которой он описывает принципы интеграции в эту информационно-обрабатывающую систему [5]. Согласно этой теории понятие информации – это значит произвести её обработку. Эта ментальная операция имеет следующую последовательность: определение цели, разложение этой цели на малые цели, выбор операции для разрешения проблемы.

Согласно конструктивистской парадигме обучения [6] под понятием «know how» понимается

связь практических знаний, необходимых для исследования и применения баз данных сети и программных продуктов. При этом на первый план выходят аспекты медиакомпетенции, медиаэстетической компетенции, социальной компетенции. Знания «know why» определяются необходимостью понимать смысл программ и их содержание, понимать смысл своей деятельности в сети www. Изменение парадигмы основано на изменениях, идущих от главенства инструкций (обучение) к главенству конструкций (изучение). Знания при этом оцениваются не как копия действительности, а как конструкция, сделанная самим человеком, т. е. в основе обучения, согласно парадигмам, лежит специфическая модель обучения.

В теоретической литературе при рассмотрении вопроса об обучении в сети www с использованием новых информационных технологий предъявляются различные модели обучения, которые в свою очередь базируются на теориях бихевиоризма и конструктивизма. В противоположность бихевиоризму, где в центре находится учебный материал, в конструктивизме в центре находится обучаемый и его путь активного взаимодействия с информацией.

К теориям, ориентированным на эмпирические исследования, относятся не только классический бихевиоризм, конструктивизм, но и основная часть, скажем, когнитивных теорий, в том числе и социально-психологических, а также и экспериментальная психосемантика.

В этом случае психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира, на идее плюрализма истины и, как следствие, на идее множественности путей развития как отдельного индивида, так и общества. Методология субъектного подхода задает парадигму психологической науки, в рамках которой делается акцент на трактовке человека как субъекта своей судьбы, своего жизненного сценария, на человечестве как субъекте человеческой истории. Другими словами, мы действуем в рамках тех представлений, через призму которых воспринимаем события.

Итак, последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в смысле переноса невозможна, а обучение только побуждает процессы конструирования в мозге, помогает человеку самому приобретать знания. В каждом возрасте работают разные модели объяснения мира, поэтому и обучение должно проходить по-разному.

Общие гипотезы конструктивизма относительно обучения определяются следующим образом:

а) «обучение через внесение информации» [7] дает возможность обучаемому «конструировать» самому при помощи новых технологий определенную информацию, чтобы уметь отвечать на структурные и содержательные вопросы («data-driven learning»);

б) обучение с конструктивистских позиций характеризуется как активный процесс, в котором обучаемый конструирует новые знания, а его собственное осознание этих новых знаний базируется на открытом потоке информации, а также на его прошлом опыте и знаниях;

в) обучение иностранному языку рассматривается как интерактивный, динамический процесс, в котором новые знания активно приобретаются, если обучаемые участвуют в ситуациях, когда они могут исследовать источники и ресурсы информации, а не получать простые формальные инструкции.

Итак, целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в ведении поиска информации. В результате этого традиционная модель обучения как модель передачи знаний должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. При этом во всех познавательных процессах наблюдаются два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить его к собственным мыслительным примерам) и аккомодации (приспособление собственного мыслительного примера, чтобы согласовать его с внешним миром). Значит, обучение, как утверждает [8], является активным конструктивным процессом, который обучаемый проводит самостоятельно, а целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в ведении поиска информации. Даже в коротких аутентичных материалах сети www образы превращаются в определённые смыслы, показывают структуру, которая и переводит язык людей на язык предметов и наоборот. Люди, создавшие эти материалы в сети www, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и поэтому пользователям сети www надо самостоятельно решить, что хотел показать или доказать автор этой информации. Значит, преподаватель тоже должен уметь замечать и расшифровывать увиденную информацию на мониторе, понимать аутентичный материал из сети www, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код. Приближая, таким образом, обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать умения оперировать новыми «чужими» языковыми ресурсами, которые содержат специфические для каждого языка смыслообразующие и фоновые механизмы. Но следует отметить, что введение интернета в процесс обучения иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки. Процесс обучения иностранным языкам в интернете не заменяет реальную коммуникацию «face-to-face». И поэтому нормальная традиционная учебная ситуация на занятиях остаётся пока основой для обучения иностранным языкам.

Примечания

1. *Rösler, D.* Autonomes Lernen? Neue Medien und «altes» Fremdsprachenlernen [Text] // *D. Rösler // InfoDaF* 25, 1, 1998. S. 3–20; *Wolff, D.* Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik [Text] / *D. Wolff // Die neueren Sprachen* 94. 1994. 5. S. 407–429.
2. *Mandl, H.* Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen [Text] / *H. Mandl, H. Gruber, A. Renkil // Issing/Klimsa (Hrsg), 1997. S. 167–177.*
3. *Давыдов, В. В.* Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем [Текст] / *В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, А. Г. Крицкий // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72.*
4. *Anderson, J. R.* Kognitive Psychologie [Text] / *J. R. Anderson. Heidelberg: Spektrum, 1989.*
5. Там же.
6. *Klimsa, P.* Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht [Text] / *P. Klimsa. In: Issing/Klimsa (Hrsg), 1997.*
7. *Eck, A.* Telekommunikation und FSU: Informationen, Projekte, Ergebnisse [Text] / *A. Eck, L. Lienhard, D. Wolff. Bochum: AKS-Verlag, 1994.*
8. *Wolff, D.* Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik [Text] / *D. Wolff // InfoDaF* 23, 1998. S. 541–560.

ПСИХОЛОГИЯ

Т. Н. Князева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ПСИХОВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен теоретический анализ слабо изученного аспекта возрастной психологии, связанного с изучением психовозрастного развития детей предпоздшкового (младшего подросткового) возраста. Представлены теоретические позиции ведущих отечественных и некоторых зарубежных исследователей по этой проблеме. Прослежена специфика возрастного развития младших подростков в контексте учебной деятельности и в связи с изменением ее статуса как ведущей деятельности. Выделены подходы психологов к определению субъектности учащихся предпоздшкового возраста как одного из психических новообразований этого периода развития.

Анализ проблем развития младших школьников при освоении учебной деятельности выявил ряд неисследованных вопросов, связанных со спецификой формирования их как субъектов учебной деятельности. Особый интерес эти вопросы представляют в аспекте приближения «переходного» возраста, когда у многих детей снижается интерес к различным сторонам учебной деятельности и формируются психологические «предвестники» кризисного периода.

Особенности психовозрастного развития детей 10–12 лет изучались нами в связи с исследованием проблемы их психологической готовности к обучению в основной школе. Для определения различных аспектов этой проблемы необходим анализ специфики психического развития школьников, воплощающей этот особый период их жизни.

Переход ребенка в основную школу в возрасте 10–11 лет совпадает с началом предкритической фазы развития, содержание которой различные психологи оценивают по-разному: как часть критического (в целом) подросткового возраста (А. И. Божович, А. М. Прихожан, Н. И. Толстых); как стабильное начало этого периода (М. Кле); окончание возраста детства (Ф. Доль-

то); начало негативной фазы критического развития (Ш. Бюллер); латентную стадию развития (Э. Эриксон), начальный этап кризиса между младшим школьным и подростковым возрастом (Д. Б. Эльконин); предпоздшкового кризиса (К. Н. Поливанова); предпоздшкового возраста – особый период в становлении ребенка, имеющий ярко выраженную специфику (Г. А. Цукерман).

Можно сказать, что каждая из этих характеристик в совокупности с другими дополняет специфику этого этапа (фазы, стадии) детского развития, главной особенностью которого становится появление характерных для начала любого переходного возраста противоречивых тенденций детского развития.

Обращает на себя внимание факт малой теоретико-прикладной разработанности этого этапа становления подростка (10–12 лет), отсутствие фундаментальных исследований, посвященных «предпоздшкового возрасту» (К. Н. Поливанова, 2000; Г. А. Цукерман, 1994). Как отмечает Цукерман, в периодизациях нормального развития интервал 10–12 лет – это «ничья земля» [1].

Основным психологическим содержанием младшего подросткового (предпоздшкового) возраста Л. С. Выготский называл особую динамику интересов в этом возрасте, которая, по его мнению, является «ключом» ко всей проблеме психологического развития подростка, отмечая при этом, что начало фазы развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, а конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком.

А. И. Божович также отмечала, что к началу переходного возраста у ребенка появляются новые, более широкие и личностно значимые увлечения, связанные со стремлением занять более «взрослую» и самостоятельную позицию. Говоря о младших подростках, Божович писала: «Младший подросток еще во многом остается ребенком, хотя от младшего школьника он отличается не меньше, чем от взрослого человека» [2].

Согласуясь с высказываниями Л. С. Выготского о развитии самосознания как одного из ведущих новообразований подросткового периода, Божович указывала на важнейший этап в его становлении, который приходится на пере-

ходный возраст от младшего школьного к подростковому, отмечая, что центральное личностное новообразование, которое возникает к концу младшего школьного возраста и знаменует собой вступление в подростковый, можно охарактеризовать как возникновение нового этапа в развитии самосознания. Характерной чертой этого этапа является зарождение у подростка рефлексии.

Именно возраст 11–12 лет отмечается Д. Б. Элькониным как время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка, та точка опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира ребенка. Появляется «ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач» [3]. Эльконин полагал, что новообразованием первой фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является «чувство взрослости» как особая форма самосознания младшего подростка.

Те же качества как необходимые для становления идентичности подростка отмечает Э. Эрикссон. Этот возраст в его концепции занимает особое место, поскольку процесс идентификации в подростковом периоде становится главным событием. Смысл этого возраста в онтогенетическом развитии, по мнению автора, заключается в том, чтобы интегрировать все предыдущие поиски и ответы на вопросы «Кто я?» и «Какой я?» в целостную картинку самосознания. Кризис идентичности, по Эрикссону, требует от ребенка переосмысления своих связей с окружающими, своего места среди других людей. Особо автор подчеркивает реструктуризацию отношений с родителями, поскольку взрослеющий человек не может довольствоваться ролью опекаемого и управляемого.

В этом контексте особый интерес вызывает исследование Г. А. Цукерман, которая, анализируя специфику психического развития детей 10–12 лет на основе ряда работ зарубежных и отечественных психологов, приходит к выводу, что этот период развития ребенка характеризуется особым видом ведущей деятельности, которая подготавливает его вхождение в мир социальных и интимно-личностных отношений. «Переориентация многих аспектов идентификации с родителей на сверстников, поиск более стабильных и эмоционально более глубоких дружеских отношений – новые темы бытия и сознания, над исследованием которых девочки и мальчики бьются отнюдь не в мыслительном плане, а действенно-активно экспериментируя с зонами образа Я. Это бурное и весьма рискованное экспериментирование, характерное для предподросткового возраста, дает серьезные основания для предположения о том, что *ведущей деятельностью это-*

го возраста является социально-психологическое экспериментирование с собственной идентичностью, а интимно-личностное общение служит лишь излюбленным, но не единственным материалом этой деятельности» [4].

Многими исследователями подчеркивается важность происходящей в младшем подростковом возрасте «ломки» мотивационных установок личности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, А. К. Маркова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман и др.). В частности, заметные изменения на рубеже 10–12 лет происходят в отношении ребенка к учебной деятельности. Как подчеркивает Дубровина, отмечавшееся к концу начальных классов снижение интереса к учебе, определенное «разочарование» в школе сменяется ожиданием перемен, дети ждут, что в средней школе им станет интереснее. Именно в это время у школьников сильно выражено эмоциональное отношение к учебному предмету. Такое превалирование эмоционального фактора в самооценке способностей является выражением более общего явления, характерного для этого периода, – доминирования эмоций, подчиняющего себе всю психическую жизнь ребенка, в том числе и функционирование психических процессов. «Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность, а субъективное отношение к нему» [5].

А. К. Маркова полагает, что угасание в этот период общего положительного отношения учащихся к школе закономерно, так как оно в значительной мере уже удовлетворено. Общее снижение мотивации, направленной на учебную деятельность, отмечаемое психологами, создает впечатление, что школьные познавательные интересы полностью уступают свое место внеучебным (недаром среди учителей распространена шутка, что подросток знает все и интересуется всем, лишь бы это не входило в школьную программу).

Большинство авторов, рассматривающих возраст 9–12 лет в контексте учебной деятельности, отмечают специфические изменения интеллектуально-личностного развития детей, связанные с формированием рефлексии, в частности Г. А. Цукерман считает, что «мышление учеников этой возрастной группы рефлексивно, ученики способны осознавать процессы собственного мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии. Эти рефлексивные достижения в развитии когнитивных функций определяют появление нового уровня общения, предметом которого являются элементы личного опыта» [6].

Иными словами, одним из важнейших психических новообразований детей к концу младшего школьного возраста выступает способность ребенка к рефлексии, которую мы понимаем как способность (на уровне возраста) к аналитическому сравнению и оценке своих высказываний и действий в сопоставлении с действиями и высказываниями других людей.

Рефлексия ребенка может проявляться в различных аспектах его школьной жизни: интеллектуальной, социальной и личностной сферах. Интеллектуальная рефлексия как одна из форм рефлексивного отношения ребенка к собственным возможностям проявляется в его способности анализировать, сравнивать и оценивать свои потенциальные и реальные действия в области решения интеллектуальных задач, сопоставляя свои умственные возможности с уровнем их сложности. Социальная форма рефлексии проявляется при решении задач социальных, связанных с определением собственных возможностей в сфере общественных отношений.

Личностная рефлексия основана на способности ребенка оценить себя с точки зрения своих потребностей, внешних и внутренних индивидуальных особенностей. Она является базисной составляющей Я-концепции в целом и образа Я в частности. Эти формы (стороны, аспекты) рефлексии развиваются неравномерно, в тот или иной период какая-то сторона прогрессирует в развитии больше, чем остальные. Так, интеллектуальная сторона этого психического образования на протяжении младшего школьного возраста объективно выступает ярче других. Развитие социально-личностной рефлексии, подготовленное всем предшествующим периодом, становится приоритетным в предпубертатном возрасте. На этапе рефлексии у ребенка возникает отношение к мере своих собственных возможностей, отношение к искомой взрослости. Именно здесь ребенок начинает определять границы собственной взрослости, разделяя, в чем он уже взрослый, а в чем еще ребенок.

Таким образом, способность к рефлексии (в ее различных формах), которую обретает ребенок к предпубертатному возрасту, является внутренней, психической основой, порождающей стремление ребенка к достижению большего (в общении, в деятельности, в себе самом). И поскольку это стремление в возрасте 10–11 лет является в достаточной мере осознанным, субъективно значимым, то в диалектическом единстве эти факторы являются и «прародителями», и содержательными аспектами субъектности ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту.

В отличие от рефлексии, основным содержанием которой являются аналитические, сравни-

тельные и оценочные действия ребенка, направленные на себя, субъектность предполагает наличие *стремления* ребенка, его *мотивированной активности*, направленной на освоение определенной жизненной сферы и в процессе этого преобразования – на изменение себя. В этот период учебная деятельность выступает своего рода «стартовой площадкой» для последующего переноса субъектных проявлений на уровень социально-личностных отношений.

Рефлексивный оборот ребенка на себя знаменует собой изменение типа субъектности: переход от ориентировки на условия задачи к ориентировке на субъекта действия. Зарождение и проявление у ребенка более сложных характеристик субъектности к предпубертатному возрасту свидетельствует о нормальном процессе его взросления (и преодоления возможных недостатков развития). Именно качество субъектности позволяет ребенку изменить свою позицию на новом этапе обучения, превратиться из ведомого учащегося в со-ведущего учебной деятельности.

Как показывают исследования (О. В. Курышова, 2000; К. Н. Поливанова, 2000; В. И. Слободчиков, 1991; А. Б. Слугина, 1999; Г. А. Цукерман 1994 и др.), в возрасте 9–12 лет в процессе овладения учебной деятельностью происходит становление школьника как активного и мотивированного субъекта этой деятельности, что дает основание предполагать сензитивность данного возрастного периода для формирования учебной субъектности. Именно отрезок 3–4-х классов начальной и 5–6-х классов средней школы является тем отрезком в развитии ребенка, когда он уже имеет определенный опыт учебной деятельности и начинает ощущать ее «вкус», приобретает понимание ее смысла для своей жизни, научается отделять главное от неглавного в обучении, начинает оценивать учебную деятельность с точки зрения осознанного личного интереса. Таким образом, этот период соединяет в себе объективную составляющую развития субъектности – определенный уровень владения «инструментарием» учебной деятельности (учебными действиями, саморегуляцией), а также субъективный фактор – ощущение способности и желания познавать «для себя», удовлетворяя жизненные и учебные познавательные потребности.

Исследование А. Б. Слугиной, изучавшей характер и значение временной перспективы у учащихся 3–7-х классов, показало, что «возраст 10 лет 7 месяцев (5-й класс) является пиковым по параметру «субъектность». Это самый ранний пик показателей из всех параметров (временной перспективы. – Т. К.). Ни в каком другом возрасте психологическое время подростка не демонстрирует такого размаха «Я» [7]. Это означает, что в младшем школьном возрасте у

детей, развивающихся в норме, идет активное становление параметров субъектности, яркость, «пик» проявления которых по результатам исследования приходится на 5-й класс.

Н. П. Ивлева, изучая процесс становления субъектности у детей 3–5-х классов в процессе их взаимодействия с учителями в ходе учебной деятельности, установила, что организация образовательной среды на деятельностной основе приводит к появлению у учащихся и учителей новообразований в развитии как интеллектуальных, так и личностных показателей субъектности.

Г. А. Цукерман в этой связи подчеркивает, что развитие школьника как субъекта учебной деятельности не является стихийным процессом: «Мы не имеем права уповать на то, что сев за парту, ребенок автоматически окажется субъектом учебной деятельности, просто потому, что он уже был субъектом игры, орудийных действий, эмоционального общения» [8]. Необходимо, чтобы сформировалась специфически учебная инициатива школьника, по которой можно судить о появлении субъекта учебной деятельности, еще очень неумелого, мало знающего, но уже умеющего учиться у взрослого, а не просто предоставляющего взрослому право себя учить.

Следовательно, целенаправленная мотивированная активность учащегося, его инициативность, направленная на присвоение учебной деятельности, представляет собой суть субъектности школьника.

Таким образом, в исследованиях, посвященных этапу перехода ребенка из начальной в основную школу и развитию его психики в этот период, учеными выделяется комплекс ведущих психических свойств, характеризующих готовность ребенка к этому переходу. К ним относятся такие показатели:

- субъектность ребенка, проявляющаяся в учебной деятельности и социально-личностных отношениях (Н. П. Ивлева, К. Н. Поливанова, Л. Б. Слугина, Г. А. Цукерман);
- новый уровень развития учебной мотивации, в частности, мотивационных ожиданий (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, О. В. Курышова, А. К. Маркова, К. Н. Поливанова);
- способность к вербально-логическим умозаключениям (А. И. Божович, А. С. Выготский, Н. Ф. Талызина, Ж. Пиаже, А. И. Теплова, Д. И. Фельдштейн, С. Д. Якиманская);

- способность к осмыслению и постановке учебной задачи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Гагай, Н. П. Тарасова, Л. А. Ретуш, И. Ю. Флотская);

- потребность и стремление к сотрудничеству в процессе учебной деятельности (Н. П. Ивлева, А. К. Маркова, Е. В. Славутская, Г. А. Цукерман).

Эти показатели характеризуют норму возрастного развития на границе младшего школьного и подросткового возраста, и их формирование напрямую связано с процессом учебной деятельности. Понятно, что далеко не все учащиеся начальной школы «присваивают» ее как ведущую деятельность (это происходит только при наличии определенных условий). Однако овладение основными компонентами этой деятельности и использование их в процессе учения – это важнейший показатель возрастного потенциала детей на рубеже младшего школьного – предподросткового возраста, который зачастую остается нереализованным.

Понимание учителями и психологами ведущих механизмов развития детей 10–12 лет в период их предкризисного периода позволит не только предупредить возможные негативные проявления кризиса, но и построить научно обоснованную систему психолого-педагогического сопровождения этих детей при переходе из начальной в основную школу.

Примечания

1. Цукерман, Г. А. 9–12-летние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии [Текст] / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 1.
2. Божович, А. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / А. И. Божович. М., 1968. С. 114.
3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д. Б. Эльконин. М., 1989. С. 496.
4. Цукерман, Г. А. Указ. соч. С. 17.
5. Дубровина, И. В. Практическая психология образования [Текст] / И. В. Дубровина. М., 1997. С. 294.
6. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития для подростков и их педагогов. [Текст] / Г. А. Цукерман. М., 1994. С. 35.
7. Слугина, А. Б. Динамика временной перспективы как психологическая характеристика перехода от младшего школьного к подростковому возрасту [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Слугина. М., 1999. С. 117.
8. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития... М., 1994. С. 28.

Г. И. Корчагина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются актуальность исследования, система методологических принципов и конкретно-научная методология уровней анализа профессионального самоутверждения личности.

Задачами данной статьи являются: определение актуальности исследования профессионального самоутверждения личности как формы активности, ведущего механизма профессионального становления и реализации личности, как системного процесса, как деятельности; характеристика общей методологии как системы, которая представлена тремя уровнями анализа предмета исследования; обоснование применения системогенетического подхода в исследовании профессионального самоутверждения как психологической системы деятельности; описание методологических предпосылок разработки системогенетической концепции профессионального самоутверждения личности.

Быстрое развитие экономики и требования современного рынка труда к конкурентоспособности специалистов открывают перед человеком возможности для динамичного профессионального становления и реализации. В практике менеджмента меняются представления о «человеке работающем»: на смену образам «человек экономический», «человек функциональный», «человек психологический», «человек этический» [1], сложившимся в XX в., приходит новый – *человек профессионально утверждающийся*, хорошо адаптирующийся к изменениям на рынке труда, где требования к конкурентоспособным навыкам меняются со скоростью картинок в калейдоскопе. Умение адаптироваться предполагает приверженность человека идее непрерывного обучения, готовность пересматривать свои карьерные ориентиры, сознательное отношение к построению собственной карьеры, желание внести свой вклад в успех компании. Также работник отслеживает конъюнктуру рынка и прогнозирует, какие качества и навыки понадобятся компании в будущем; хорошо знает свои сильные и слабые стороны, имеет план совершенствования собственных навыков и повышения перспектив собственной занятости; расстается с организацией, где возможности его профессионального становления и реализации личности ограничены.

В связи с этим меняются принципы взаимоотношений между организациями и их сотрудниками: отказ от традиционных представлений о лояльности, переосмысление понятия «карьера» как способности работника преодолевать межфункциональные границы для выполнения работы, то есть построение отношений между сотрудником и организацией не по типу «родитель – дитя», а «взрослый – взрослый»: полная осведомленность о перспективах развития компании, ответственность и забота о собственной конкурентоспособности и признание компанией права сотрудника самому выбирать путь профессионального развития.

«Переход от профессиональной зависимости к профессиональному самоутверждению и адаптивности не просто необходим, а неизбежен», – считают эксперты по тенденциям современного рынка труда [2].

Однако между актуальностью проблемы профессионального самоутверждения для практики и степенью ее разработанности в науке большое несоответствие. Как показывает анализ исследований, современные работы по проблеме самоутверждения личности усилили тенденции, которые были намечены психологией начала и середины XX в. [3]:

- во-первых, соотнесение самоутверждения с действиями, не имеющими нравственных оснований (С. А. Березин, А. И. Розов, Н. Ф. Цыбра и др.);

- во-вторых, восприятие самоутверждения как совокупности поведенческих стратегий (Р. Альберти, М. А. Эммонс и др.);

- в-третьих, толкование потребности в самоутверждении и ее реализации как частный личностный мотив, актуализирующийся под влиянием ситуации (М. Р. Догондзе, С. Б. Каверин, В. Д. Евстратов, Х. Хеккаузен, В. А. Туев и др.);

- в-четвертых, исследование отдельных сторон и параметров самоутверждения [4]:

- разработка критериев самоутверждения личности (В. П. Каширин, А. Н. Коган, Г. К. Чернявская); поиски путей самоутверждения – истинных и ложных (И. Ф. Ведин, А. Н. Коган, А. А. Петровская);

- описание самоутверждения как части, стороны, основы наиболее общего процесса самоопределения (В. Ф. Сафин, Д. А. Леонтьев, А. А. Журавлев);

- уровни самоутверждения личности (Н. Ф. Цыбра), ступени самоутверждения (И. И. Кузьминков, Г. К. Сайкина); описание детерминант самоутверждения (И. Ф. Ведин, Д. А. Леонтьев, Г. К. Сайкина, Г. К. Чернявская, А. Адлер);

- теоретическое осмысление самоутверждения как одного из этапов самореализации личности (А. Н. Коган, Д. А. Леонтьев, Г. К. Чернявская, В. Э. Чудновский, А. А. Коростылёва);

КОРЧАГИНА Галина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГГУ

© Корчагина Г. И., 2008

– рассмотрение специфических сторон самоутверждения: престижности (С. А. Беличева); уверенности в себе (В. Г. Ромек); самолюбия (Р. Х. Шакуров); социального успеха (М. А. Кубышкина); анализ самоутверждения в возрастном аспекте (подростковом возрасте) (А. И. Божович, А. В. Краковский, С. В. Кривцова, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, М. С. Неймарк, Д. И. Фельдштейн, Г. Н. Филонов и др.).

Тенденции исследования самоутверждения обусловили появление специальных работ, посвященных проблеме самоутверждения личности, системно раскрывающих его генезис в период взросления личности [5].

Самоутверждение личности, актуализируясь в подростковом и старшем школьном возрасте в виде специфической деятельности, находит себя в позиции самоутверждения как новообразования личности в старшем школьном возрасте. «Позиция самоутверждения является специфическим сознательным отношением к различным сторонам действительности (к предметному миру и своему месту в нем, к людям и положению среди них, к себе и своей человеческой уникальности), реализующимся в деятельности по утверждению сущностных сил («хочу», «могу», «надо») в разных сферах жизни; многоуровневым, иерархически организованным образованием, структура которого включает три компонента: когнитивный, мотивационный, деятельностный» [6].

Далее в онтогенезе личности самоутверждение должно становиться формой активности профессионального становления и реализации личности – профессиональным самоутверждением.

Но системного описания самоутверждения как специфического вида деятельности в профессиональном становлении личности в науке нет. Поэтому перед научной психологией стоит проблема разработки концепции профессионального самоутверждения личности, которая должна содержать в себе ответы на следующие вопросы:

- что такое профессиональное самоутверждение?
- из каких структурных компонентов оно состоит?
- как и в какой последовательности компоненты объединены в целое?
- как и чем детерминируется профессиональное самоутверждение?
- каковы его функции и дисфункции?
- что является результатом профессионального самоутверждения?
- кто является субъектом?

Постановка проблемы определяет методологию ее исследования. Для осуществления теоре-

тического анализа проблемы и последующего построения концепции профессионального самоутверждения личности необходимо начать с общенаучных принципов рассмотрения сложных явлений [7]:

принцип системности, который предполагает познание явления как системы в ее целевом назначении, структуре, функциях;

генетический принцип, который требует рассмотрения явления в динамике и развитии;

принцип субъектности, который означает, что человек сознательно и целенаправленно осуществляет деятельность, направленную на её предмет;

принцип активности, который предполагает стремление субъекта к реализации возможностей для достижения результата деятельности.

Принципы системности, генезиса, субъектности и активности образуют целостную методологическую систему. Принцип системности рассматривает профессиональное самоутверждение как целостный системный процесс, с его детерминантами и психологическими механизмами. Генетический принцип определяет закономерности развития профессионального самоутверждения, помогает понять сущность социальной ситуации профессионального развития, связанной с самоутверждением личности; понять механизмы, показатели и критерии профессионального самоутверждения. Принцип субъектности позволяет определить меру активности личности в реализации профессионального самоутверждения, исследовать формы активности субъекта в профессиональном самоутверждении. Принцип активности позволяет исследовать профессиональное самоутверждение как форму активности личности.

Реализация системы принципов в исследовании профессионального самоутверждения наиболее продуктивна в рамках системогенетического подхода, разработанного В. Д. Шадриковым [8], и системогенетической концепции профессионального становления и реализации личности Ю. П. Поварёнок [9]. Эти подходы позволяют рассмотреть предмет исследования в конкретно-научной методологии.

Профессиональное самоутверждение с позиции системогенетического подхода является психологической системой деятельности, которая может быть описана на пяти уровнях анализа:

- компонентно-целевой (описание компонентов профессионального самоутверждения как системы, её целевое назначение);
- мотивационно-смысловой (изучение системы мотивов и смыслов, «почему» и «ради чего», которые детерминируют профессиональное самоутверждение);

- структурно-операциональный (рассмотрение процесса профессионального самоутверждения как деятельности);
- структурно-функциональный (описание качеств субъекта, которые делают процесс профессионального самоутверждения эффективным);
- индивидуально-психологический (описание индивидуальных качеств субъекта профессионального самоутверждения).

В рамках системогенетической концепции профессионального становления и реализации личности возможно определить социальную ситуацию профессионального самоутверждения как частное явление социальной ситуации профессионального становления, которая характеризуется «включением человека в систему требований и ценностей профессии... освоением профессиональной деятельности, в ходе которой происходит снятие противоречий между требованиями профессии и возможностями человека, и содержанием мотивационной сферы человека» [10]; выявить механизмы трансформации социальной ситуации профессионального самоутверждения; понять, каковы функции самоутверждения в ходе профессионализации, каковы формы и содержание профессионального самоутверждения на различных этапах профессионализации.

Системогенетическая концепция профессионального становления позволяет трактовать понятие самоутверждения личности не только как специфический вид деятельности по реализации существенных сил [11], но и более широко, и рассматривать его в качестве одного из ведущих механизмов профессионального становления и реализации личности.

В связи с этим в исследовании профессионального самоутверждения важно рассмотреть его процессуальную и результативную стороны. Процессуальная сторона соотносима с компонентами психологической системы деятельности: целеобразованием, планированием, формированием информационной основы и организацией контроля за процессом профессионального развития. Результативная сторона – цели, планы, мотивационно-смысловые образования, информационная основа профессионального становления, принимаемые решения.

Сущность профессионального самоутверждения личности заключается в формировании компонентов психологического становления и реализации личности.

Эти задачи могут быть решены на методологическом уровне методик и техник исследования, который обеспечивает единообразие и достоверность эмпирических данных, подлежащих теоретическому осмыслению, интерпретации на основании теоретических положений концепции. Предметом психологического анализа являются

компоненты профессионального самоутверждения, которые побуждают, направляют и регулируют активность субъекта в процессе его профессионального становления и реализации. Специфика системогенетического подхода к профессиональному самоутверждению состоит в учёте принципов неаддитивности компонентов системы, гетерохронности и неравномерности их развития, что позволяет глубже проникнуть в закономерности и специфику их формирования. В ходе исследования важно понять мотивационную структуру субъекта самоутверждения и проследить динамику её развития на разных этапах профессионализации личности, выявить особенности целеобразования самоутверждения, определить специфику формирования информационной основы деятельности, охарактеризовать процессы принятия решений. Особое значение имеет определение системы качеств личности, влияющих на эффективность профессионального самоутверждения. Результаты исследования помогут выявить механизмы профессионального самоутверждения на различных этапах профессионального становления и реализации личности.

Итак, общая методология исследования профессионального самоутверждения представлена тремя уровнями: *общенаучной системой принципов* (системности, генезиса, субъектности и активности), которые соотносятся с системогенетическим подходом и системогенетической концепцией профессионального становления и реализации личности и позволяют рассмотреть профессиональное самоутверждение личности как системный процесс в *конкретно-научной методологии* на пяти уровнях анализа (компонентно-целевом, мотивационно-смысловом, структурно-операциональном, структурно-функциональном, индивидуально-психологическом), а затем на методологическом уровне *методики и техники* исследования определить достоверность эмпирических данных, подлежащих теоретическому осмыслению, интерпретации на основании теоретических положений системогенетической концепции профессионального самоутверждения личности.

Примечания

1. Красовский, Ю. Д. Организационное поведение [Текст]: учеб. пособие для вузов / Ю. Д. Красовский. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 85.
2. Уотерман, Р. Повышая адаптируемость персонала [Текст] / Р. Уотерман, Д. Уотерман, Б. Коллард // Как найти и удержать лучших сотрудников [Текст] [пер. с англ.]. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. С. 18–20.
3. Харламенкова, Н. Е. Самоутверждение подростка [Текст] / Н. Е. Харламенкова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 9.
4. Корчагина, Г. И. Позиция самоутверждения старшего школьника: теория, диагностика, условия развития [Текст] / Г. И. Корчагина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. С. 18.

5. Харламенкова, Н. Е. Указ. соч.
6. Корчагина, Г. И. Указ. соч.
7. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии [Текст] / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнова. СПб.: Питер, 2006. С. 18.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков; репр. воспр. текста издания 1982 г. М.: Логос, 2007. 192 с.
9. Поварёнков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поварёнков. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
10. Там же.
11. Корчагина, Г. И. Указ. соч.

Н. В. Шутова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ЗАДАНИЮ И ПРОДУКТИВНОСТЬ ЕГО ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Данная статья является фрагментом исследовательского проекта, который посвящен изучению влияния целостной системы музыкального воздействия на проблемных детей. В настоящей работе экспериментально исследуется влияние музыкального воздействия на оптимизацию интеллектуальной деятельности детей.

Как организовать обучение детей, чтобы оно приносило им радость познания, формировало творческие увлечения, гармонически развивало способности? На эти вопросы можно дать ответы, решив проблему психологических условий и среды формирования положительного эмоционального отношения обучающихся к интеллектуальной деятельности.

Изучение мотивационно-эмоциональных факторов в развитии высших психических функций, в формировании активного, направленного, заинтересованного отношения ребенка к интеллектуальной деятельности является одной из фундаментальных и малоразработанных проблем в возрастной и специальной психологии; следует, наконец, признать, что развитие высших психических функций зависит не только от когнитивных, интеллектуальных, но и от эмоциональных процессов (Л. С. Выготский, С. А. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец и др.), от их взаимовлияния и взаимообусловленности.

ШУТОВА Наталья Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета
© Шутова Н. В., 2008

Успех в решении этой важной для теории и практики проблемы зависит от новых методологических междисциплинарных подходов – от понимания роли социальных эмоций, имеющих сложный генезис, в инициации, структурировании, направлении, стабилизации интеллектуальной деятельности, где эмоции составляют базисную основу (Л. С. Выготский, В. К. Вилюнас, А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, В. В. Столин, М. Кальвиньо и др.).

Л. С. Выготский пишет, что прежде чем призвать ребенка к какой-либо деятельности, необходимо заинтересовать его ею, позаботиться о том, чтобы он был готов к ее выполнению [1].

Мы считаем, что для оптимизации процесса обучения ребенка необходимы ситуации с мотивами, которые не содержат внутреннего конфликта (интерес к занятиям, любознательность, увлеченность и эмоциональный комфорт). Среди разнообразных мотивов деятельности положительное эмоциональное отношение к ней является важнейшими.

Репродуктивный характер традиционного обучения детей с ЗПР не предусматривает ни специальных действий педагога по положительному эмоциональному вовлечению ребенка в интеллектуальную деятельность, ни эмоционального комфорта ребенка в ходе этой деятельности. Чтобы реализовать потенциальные возможности детей с ЗПР в развитии их активности и самостоятельности, а также оптимизировать процесс их обучения, необходим специальный механизм оптимизации коррекционно-развивающего обучения. Этот механизм должен затрагивать все стороны обучения (содержание, методы, формы). Мы считаем, что таким механизмом может быть специально организованное музыкальное воздействие.

Музыка – самый эмоциональный из видов искусства. Как показали наши исследования, [2] обогащенная с помощью специально организованного музыкального воздействия образовательная среда вызывает у ребенка положительные эмоции, увеличивает мотивацию, стимулирует познавательный интерес, делает его активным субъектом деятельности.

Таким образом, специально организованное музыкальное воздействие может выполнять ряд функций:

- побудительную, отражающую положительную эмоциональную энергетику, мобилизующую субъекта на осуществление интеллектуальной деятельности;
- организационную, обеспечивающую эмоциональный комфорт на протяжении всей деятельности;
- стимулирующую, поддерживающую субъектную активность на должном уровне до объективного завершения деятельности.

В данной статье представлен фрагмент большого теоретико-экспериментального исследования, посвященного интегрированному изучению и развитию детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами структурно-динамической системы музыкального воздействия.

Данная часть исследования была посвящена решению следующих конкретных задач по отношению к детям с ЗПР:

1) определить, как влияет музыкальное воздействие на эмоциональное отношение ребенка к выполнению интеллектуального задания;

2) проследить влияние музыкального воздействия на характер эмоциональных реакций ребенка по ходу выполнения интеллектуального задания;

3) выявить влияние музыкального воздействия на качество выполнения интеллектуального задания детьми.

Для решения поставленных задач нами была разработана специальная методика, включившая в себя целенаправленное наблюдение за детьми, индивидуальные беседы, экспериментальные задания. В основу ее разработки были положены принципы диагностических методик У. В. Ульяновой [3]. Нами были выделены следующие оценочные критерии, позволяющие проследить степень проявления у ребенка позитивного эмоционального отношения (мотивации) к деятельности в процессе реализации всех ее структурных компонентов: мотивационного, операционного, регуляционного:

в мотивационном: степень выраженности интереса ребенка к заданию, эмоционального отношения к процессу и результату деятельности, эмоционального отношения к возможности продолжения деятельности;

в операционном: особенности эмоционального отношения к вербализации задания, к программированию предстоящей деятельности, стремление к высокому качеству выполнения интеллектуальных действий;

в регуляционном: особенности эмоционального отношения к сущности задания и правилам его выполнения, полноте сохранения его правил до конца задания, наличие желания контролировать себя по ходу выполнения задания, зависимость от него качества самоконтроля при оценке деятельности – наличие желания критически оценить результат своего труда, адекватно обосновать свою оценку.

В соответствии с критериями мы выделили уровни эмоционального отношения ребенка к выполнению интеллектуальной деятельности и его влияния на качество ее выполнения от высшего (I) к низшему (IV) уровню.

В качестве примера приведем характеристику первого уровня и третьего (как наиболее распространенного для детей с ЗПР).

I уровень

Характер общей мотивационной направленности на предстоящую деятельность положительный.

Ребенок встречает предложенное ему задание с выраженным интересом. Интерес к деятельности сохраняется у него на протяжении всего занятия; выражено стремление ребенка к правильному выполнению задания, самостоятельному преодолению встретившихся трудностей. Деятельность ребенка эмоционально насыщена: он испытывает удовольствие от хорошо и правильно выполненной работы. Эмоциональное отношение к предложенному заданию, а также фон протекания интеллектуальной деятельности положительный.

Ребенок принимает задание во всех компонентах и полностью сохраняет его до конца работы, стремится к выполнению правил, допущенные ошибки исправляет. Ребенок проявляет желание самостоятельно оценить себя, обосновывая самооценку, делает это в развернутой речевой форме. Оценка адекватна результату деятельности.

Общий уровень самостоятельности и активности при выполнении задания высокий. Субъектность при выполнении деятельности проявляется ярко.

III уровень

Характер общей мотивационной направленности на предстоящую деятельность индифферентный.

Интерес к выполнению задания ситуативен и, как правило, зависит от успешности его выполнения ребенком. Трудности при реализации деятельности понижают у детей мотивацию к выполняемому заданию.

Деятельность ребенка эмоционально бедна, присутствует равнодушие, отстраненность от деятельности. В ряде случаев имеют место негативные эмоциональные реакции в виде нежелания осуществлять деятельность.

В ходе выполнения задания часть необходимых логических операций отсутствует, может нарушаться последовательность их выполнения. В процессе деятельности ребенок допускает ошибки, которые, как правило, не исправляет. Для ребенка характерен низкий уровень действий самоконтроля на всех этапах деятельности.

Обосновать ход выполнения задания ребенок затрудняется или его пояснения носят отрывочный, непоследовательный характер.

Эмоциональный фон протекания интеллектуальной деятельности нейтральный либо негативный. Ребенок испытывает безразличие к деятельности, в ряде случаев тревожность и страх.

Ребенок дает неадекватную оценку результату своего труда, не может ее мотивировать в развернутой форме.

Степень самостоятельности и активности при выполнении задания низкая. Ребенок демонстрирует несамостоятельность и неуверенность в

процессе деятельности, зависимость от помощи взрослого.

Нами было разработано две серии экспериментальных занятий с детьми, содержащих четыре интеллектуальных задания, по содержанию традиционных для детей старшего дошкольного возраста задания. Общая цель этих занятий – изучение специфики эмоционального отношения детей к интеллектуальной деятельности, а также продуктивности ее выполнения в зависимости от использования музыкального воздействия и без него.

Разница между сериями – возрастающая степень сложности и форма предъявления задания детям: в первой серии задание предъявлялось в форме наглядного образца, во второй – в форме вербальной инструкции.

Экспериментальным исследованием было охвачено 385 старших дошкольников: 238 – дети с ЗПР, (из них 128 составили экспериментальную группу, 110 – контрольную группу) и 147 детей с ННР.

Экспериментальная группа испытуемых получала инструкцию и выполняла задание со специально организованным музыкальным воздействием. В каждой серии занятий нами были использованы высококачественные музыкальные записи на CD со специально подобранными классическими музыкальными произведениями.

В соответствии с задачами данного исследования в качестве стимульного музыкального материала использовалась медленная музыка в стиле барокко (Бах, Гендель, Вивальди, Корелли), которая, по мнению музыкальных экспертов, дает ощущение устойчивости, порядка, безопасности и создает эмоционально стимулирующую среду.

По мнению А. В. Тороповой, О. В. Лавровой, Г. Ю. Маляренко, М. В. Хватовой, Т. П. Хризман, М. Critchley, R. Henson, N. M. Weinberger и др., восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне, так как анализ частотно-временных соотношений акустических сигналов осуществляется при обеих формах восприятия. Таким образом, восприятие музыки может быть активным (сознательным) или пассивным (бессознательным).

В процессе занятий музыкальное воздействие использовалось нами в форме пассивного восприятия, что определялось задачами исследования. Музыкальный материал использовался в качестве фона, не требующего специального вслушивания, осмысления, переживания содержания звучащего произведения. Громкость звучания была строго дозированной, звук не был громким и в то же время чрезмерно тихим. Музыка звучала ненавязчиво, создавая комфортный эмоциональный фон для деятельности.

Испытуемые, входившие в контрольные группы, выполняли задания без музыкального воздействия.

Собранный фактический материал получил обработку в соответствии с поставленными задачами исследования.

Обратимся к полученным результатам (см. таблицу).

Распределение испытуемых по сводным уровням выполнения интеллектуальных заданий

Испытуемые		Общее количество	Распределение по уровням в %			
			I	II	III	IV
Дети с ЗПР	ЭГ	128	8	39	53	0
	КГ	110	0	26	74	0
Дети с НР						
	КГ	147	61	25	14	0

Значение χ^2 критерия показало статистически значимые различия между группами на уровне $p < 0,01$.

Полученные данные свидетельствуют, что дети с ЗПР, входящие в ЭГ и выполнявшие задание с музыкальным воздействием, продемонстрировали более высокие результаты, чем испытуемые из КГ.

На уровне возрастной нормы (I–II) задание выполнили 47% испытуемых ЭГ с ЗПР. Основная часть испытуемых с ЗПР, показавших высокие результаты, обнаружила II уровень (39%), часть детей (8%) вышла на I уровень; 53% детей оказались на III уровне выполнения задания. Иную картину продемонстрировали дети с ЗПР из КГ, выполнявшие задание без музыкального сопровождения. Для 74% детей самым массовым оказался III уровень. На II уровне задание выполнили лишь 26% испытуемых, на I уровне детей с ЗПР из КГ не оказалось.

Основными проявлениями у детей с ЗПР ЭГ, выполнивших задание на высоких (I и II) уровнях, были: активность и инициативность в процессе деятельности, стремление к выполнению необходимых интеллектуально-деятельностных операций по решению учебной задачи. Все это указывает на то, что в процессе специально организованной интеллектуальной деятельности детей, где музыка выступает как мотивирующий «запускающий» компонент деятельности, а также как компонент контролирующей, регулирующий ее протекание, происходит компенсация недостатков развития интеллектуально-регулирующей сферы психики детей с ЗПР.

Следует отметить, что в ходе исследования часть детей с ЗПР ЭГ показала низкий уровень выполнения интеллектуальных заданий (III–IV), но и у них использование музыкального воздействия на учебных занятиях изменило характер мотивационно-личностных проявлений: они де-

монстрировали активность при выполнении эмоционально окрашенных учебных заданий.

Несмотря на низкую продуктивность овладения операционально-деятельностной стороной интеллектуальной деятельности, у детей отмечалась положительная мотивационная направленность на процесс этой деятельности.

Полученные данные свидетельствуют, что при использовании целенаправленного музыкального воздействия возможна активизация компенсаторных механизмов формирования у этих детей мотивационных, эмоциональных, социально-личностных психических свойств.

Примечания

1. *Выготский, А. С.* История развития высших психических функций [Текст] / А. С. Выготский // Выготский А. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 146.
2. *Шутова, Н. В.* О музыкальном воздействии на обучаемость. Интегративно-интенсивное обучение как путь развития сознания [Текст] / Н. В. Шутова. Н. Новгород, 1993. С. 116–121; *Шутова, Н. В.* Музыка как средство активизации учебной деятельности [Текст] / Н. В. Шутова. Н. Новгород, 2000. С. 68–77.
3. *Ульенкова, У. В.* Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. Н. Новгород, 1994. С. 128–131.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Е. А. Герасимова

КОНЦЕПЦИЯ ГАРМОНИИ В РАННЕМ ГРЕЧЕСКОМ И КИТАЙСКОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ

В статье исследуются онтологические основания гармонии, лежащие в основе мифических сюжетов Древней Греции и Древнего Китая, и парадигматически иллюстрирующие устройство мира. Актуальность темы продиктована необходимостью поиска путей гармонизации современного общества.

Положение о цельном и непротиворечивом существе мифического мышления является широко признанным. «Подлинной и максимально конкретной реальностью» [1] называл миф А. Ф. Лосев – великий отечественный ученый и философ современности, внесший огромный вклад в разработку учения о мифе. Он утверждал, в частности, что мифическое мышление – плод реальной и личностно осуществленной космогонии. Объективированные в образах богов и героев онтологические принципы говорят о бытии мира, его создании и гибели, и «нет нужды ни в каком переносном понимании, чтобы понять их как мировые принципы» [2]. Образы чудищ с пугающей внешностью, герои царственной красоты есть не что иное, как схематичное отображение порядка Бытия.

Одинаковые по существу философской конструкции (гармоническая оппозиция противоположных начал, действующих в рамках Целого) теогонические и космологические мифы Запада и Востока предваряют единое понимание основ мироустройства. Каких бы вопросов ни касались мифы (правил совместного общежития, видов работ, способов питания, сексуальной практики и т. д.), они с неизменностью указывают на *возвращающийся* характер Единого, развивающегося в русле диалектического становления. Проанализируем кратко основную идею мифических сюжетов Гомера («Илиада», «Одиссея») и Гесиода («Работы и дни», «Теогония»).

У обоих авторов она сводится к теме *возвращения*. В «Одиссее» главный герой *возвращается* к семье и родной Итаке. Отдав свою жизнь за призрачный миг умиротворения, воины «Илиа-

ды» *возвращаются* в вечность Небытия. К сожалению, чрезмерный авторский акцент на *преодоление* («борьбу») несколько отвлекает от основной идеи, но тема *возвращения* звучит вполне отчетливо; читаем в «Илиаде»:

*Листьям в дубравах древесных подобны сыны
человеков:*

*Ветер один по земле развеивает, другие дубрава,
Вновь расцветая, рождает, и с новой весной
возрастают;*

Так человеки: сии нарождаются, те погибают [3].

Если в «Илиаде» таким способом утверждается вечность целого рода, то в «Одиссее», – отдельно взятого человека, который, в свою очередь, символизирует род и Целое. Гомер прекрасно прорисовал все диалектические антиномии характера главного героя; это сильный и цельный образ, внутри которого сошлись все сущностные начала. В произведении Одиссей показан не только жестким и твердым, но и мягкосердечным и слабым; «многострадальный» – говорит о нем Гомер: герой страдает из-за гибели товарищей; скорбит, плачет, тоскуя по жене, сыну и родному дому:

*Силой Атлантова дочь Одиссея, лиющего слезы,
держит...*

Смерти единой он молит... [4].

Одиссей страдает, растроганный пением слепого певца Демодока, при этом не забывает и себя: посылая певцу кусок мяса, большую часть оставляет себе. Этот, а также два последующих эпизода указывают на разноплановую природу героя, в котором сошлись и эгоизм, и невероятная глубина души, и практицизм. Так, попав на Итаку и вдоволь погоревав о своей судьбе, он, тем не менее, не забывает пересчитать богатые дары феаков. По совету Афины, Одиссей прячет свои сокровища в пещере, а затем оба они думают, как погубить наглых «женихов». Гомеровская «палитра» расцветивает Одиссея естественным многообразием Целого, потому в произведении образ Одиссея – законченный и гармоничный; но это не все.

С диалектической точки зрения, Одиссей – новое народившееся явление мифологии; в нем естественным образом синтезируются и грубая чувственная архаика, когда он жестоко казнит служанок (подвешивает их на корабельной рее), и пронизательный ум, и страсть к познанию мира, из-за чего он часто вступает в конфликт с бога-

ми. Именно таков тип этого умного, любознательного и многоопытного героя, свидетельствующий о высоком уровне развитости древнего сознания:

Я Одиссей, сын Лаэрттов, везде изобретеньем многих

Хитростей славных и громкой молвой до небес вознесенный... [5].

А вот реплика Афины:

Должен быть скрытен и хитр несказанно, кто спорить с тобою

В вымыслах разных захочет; то было бы трудно и богу [6].

Судя по той заботе, которую являет Афина по отношению к Одиссею, а также потому, с какой неподдельной покорностью следует он ее заветам, можно судить о неразрывной диалектической связи людей и богов, частей и Целого. Афина онтологически предвосхищает дисгармонию человеческого мира, благодаря чему тот не только не теряет равновесия, но и служит «стройной» в здании «божественного строения» наравне с остальными.

Понимание цельности древнего мышления открывается в тесном переплетении теогонических и космологических мотивов: и боги, и люди в них одинаково выполняют демиургическую миссию, подтверждая своей деятельностью нераздельность искусства и ремесла. В «Одиссее» Пенелопа прилежно тклет нескончаемую ткань *возвращения*; царевна Навсикая с девушками-служанками стирает белье всего своего семейства; прядет нить прекрасная Елена. Гера в «Илиаде» занимается искусством убранства своего тела; Патрокл врачует раны вождя Эврипила. В «Работах и днях» Гесиода отчетливо просматривается мировоззрение труженика-земледельца, устраивающего жизнь в соответствии с «божественными законами», требующими целостного подхода во всем:

Боги и люди по праву на тех негодуют, кто праздно

Жизнь проживает, подобно безжальному трутню, который,

Сам не трудясь, работой питается пчел хлопотливых.

Так полюби же дела свои вовремя делать и срвеньем.

Будут ломиться тогда у тебя от запасов амбары [7].

Судя по изложению, «божественные законы» уже на тот древний период имели определенный вид. Пример еще большей систематизации являет собой «Теогония» Гесиода. Картину мира он описывает, глядя сквозь призму брачных отношений между богами, которая по мере усложнения и разрастания связей, все же замыкается на Зевсе. Нет смысла повторять известный сюжет,

он тот же, что и у Гомера – «возвращение» – возвращение к источнику, к «началу начал», прообразом которого и является Зевс.

Особого внимания в мифе заслуживает образ Хаоса, персонажа, с поэтической точки зрения неприметного, но с философской – фундаментального. Остановимся на нем подробнее, ибо уяснение его онтологического существа поможет в дальнейшем выявить сходства и различия в концепции взглядов на Гармонию в разных традициях.

Первая из причин интереса обусловлена генеалогическим первенством Хаоса: «Прежде всего во вселенной Хаос зародился» [8], – говорит Гесиод. В «Теогонии» Хаос надстоит над мифическими персонажами, не составляя ни с кем пары, или – всем им сразу, как Зевс своим царственным домочадцам. Кроме того, что Хаос «угрюмый и темный», других указаний Гесиод не дает. Относительную характеристику можно составить по образам персонажей, его окружающих: Земля – Гея представлена смятенным, разверзающимся существом, поглощающим все живое и приносящим страдания и невзгоды. «Сумрачный Тартар» несет смысл «бездны» и «преисподни», куда в наказание Зевс отправляет ослушавшихся. «Между вечными всеми богами прекраснейший Эрос» [9] – третий из «божественной квадратуры», несет смысл «первопотенции». Сказанное Гесиодом наводит на мысль, что Хаос равен по своему онтологическому значению Зевсу или Целому.

Та же мысль звучит у Т. П. Григорьевой в работе «Дао и Логос». Она пишет, что Хаос – это «некое зияние, пустота, в которой все зарождается и куда все исчезает» [10]. Таким образом, корни Гармонии – в Хаосе. Подобно корням древнейшего дерева они уходят в глубочайшую бездну времен, не случайно называемую в мировой культурной традиции «золотым веком» – «веком блага». Вот как это звучит в «Хуайнаньцзы»: «В начальные времена люди обитали в центре струящейся тьмы. Их дух-эфир не изливались вовне. Тьма вещей спокойно и безмолвно пребывала в безмятежном покое» [11].

Понимание хаотической природы Гармонии служит тем водоразделом, который и сейчас пролегает между китайской и греческой философией; ниже мы проследим это, а пока рассмотрим мифические аспекты Хаоса «по-китайски».

Его демонстрирует миф о «Хуньдуне», воплощающем идею недифференцированного состояния мира, бывшего до того, как Вселенная обрела существование. Хуньдунь представлен в образе первоначального яйца или мешка, расщепление которого рождает изменения – Перемены – и *оформляет* Единое; в мифе он – «Владыка Центра». Рассказывается о приходе к нему

гостей – «Владыки Севера» и «Владыки Юга», которые в благодарность за оказанное гостеприимство приводят его «хаотическую» природу в порядок: «проковыривают в нем семь отверстий, чтобы тот стал похож на других живых существ» [12]. «Упорядоченный», Хаос умирает, однако с его смертью рождаются Вселенная и Земля. Диалектически Хуньдунь – Единое, претерпевающее изменения в процессе онтологической трансформации.

Более детально природа Хуньдуна прорисована в образе Паньгу, являющемся, по признанию китайской мифологической науки, его прообразом. Как и Хуньдунь, Паньгу демонстрирует теи и космологический порядок Бытия и дан в мифе уже в очеловеченном виде – в образе Первопредка [13]. Зародившись в курином яйце и проспав в нем восемнадцать тысяч лет, он проснулся и не увидел ничего, кроме непроницаемого мрака. Далее рассказывается, что Паньгу разбил яйцо и тем привел мир в движение: все легкое и чистое поднялось вверх, образовав небо, а тяжелое и грязное опустилось вниз, образовав землю. Встав между ними, Паньгу стоял еще восемнадцать тысяч лет до тех пор, пока не почувствовал, что мир завершен. После чего умер, оставив после себя преобразованную Вселенную.

Кроме обозначения самой космологической идеи, в мифе определен четкий порядок ее воплощения связанный с фигурой Первопредка, точнее – с его сакрально-этической основой. Напомним, что в эпоху «начала начал» миф обладал силой высшего Закона, поэтому процесс легитимизации Неба через Первопредка являлся неоспоримым. В свою очередь Первопредок мог выдать «небесный мандат» любому понравившемуся ему человеку, после чего последний возводился в сан «Сына Неба» и получал право управления Поднебесной. Безусловно, мысль упрощена, но в нашем случае важны не столько технические детали сакральной процедуры, сколько указание на сам факт легализации божественной власти как на инструмент взаимодействия «небесного» и «земного». Ясный и четкий, он служил моделью упорядочения Единого (Дао).

Пример задеирования этого механизма находим в мифе о Гуне: в нем повествуется о том, как благородная, но самочинная идея гармонизации потерпела поражение в силу неодобрения Первопредком самой кандидатуры героя. Гунь хотел самостоятельно упорядочить Поднебесную, не имея на то разрешения – «небесного мандата»; в результате – был казнен. Космологически миф указывает не только на тесную связь «небесного» и «земного», но и на саму «чистоту» связей.

Получавший «мандат» правитель не обязательно должен был обладать «идеальными» для та-

кого высокого статуса личностными характеристиками; они, к слову, имелись у Гуня. Главное, чтобы «кандидат» устраивал «Небо», действующее во всех вопросах исходя из собственного понимания, недоступного человеческому разуму. Об этом можно судить по представленному ниже песенному стиху из «Шицзин» («Книги песен и гимнов») – древнейшего памятника китайской культуры:

Небо великое в гневе сурово!

Царь наш покоя не ведает снова –

Сердце смирить он не хочет и только

Гневом встречает правдивое слово [14].

Перебрасывая мостик на «греческую жниву», мы видим то же своеобразие в характере Одисея; но так же, как в «китайском» варианте, боги его любят. По-видимому, полнота свойств цельного характера китайского и греческого правителей идентична полноте Целого. Мера «небесного» и «мирского» – в полноте свойств Целого, не терпящего ни сухого рационализма, ни чрезмерного чувствования. В «полноте свойств» – онтологическом основании Гармонии – заключено простое и «чистое» человеческое счастье:

По воле неба взыскан ты давно

Щедротами, и благо суждено

Тебе, счастливый, добрый государь!

Да будет долгой жизнь твоя! Тебе

Навеки счастье чистое дано [15].

Не вовлекаясь более в конкретику китайской космогонии, подчеркнем общее – «идеальное» сходство древних мифов Запада и Востока. Образы Первопредка и Зевса, Гуня и Одиссея соотносятся типологически: и те и другие – базообразующие принципы Бытия, роль которых – заставить человека принять всю хаотичную и цельную природу Единого и научить следовать ей так, как следует за всеми превращениями плод в утробе матери, могущий лишь со-бытийствовать ей. Древние *знали* и следовали Единому в строгом соответствии с «небесными образцами», потому «были одеты небесной гармонией и сыты благом земли» [16]. Они не рассуждали по поводу «добра» и «зла», *зная*, что и сама природа понимания также исходит из Единого, а в нем все ускользает прежде, чем облечется в слова, потому брали правило – следовать «ниточкой тонкой на грани существования» [17].

К сожалению, с развитием критической мысли древнее знание претерпело сильнейшие трансформации, особенно это касается греческой цивилизации, гармонический путь которой прервался еще во времена античности. О причинах можно только гадать, хотя некоторые из гипотез заслуживают внимания. Одна касается интерпретации мифов первыми толкователями, которые, увлекшись «борьбой», незаслуженно возвели ее в ранг «архе» и сделали средством гармониза-

ции. Результат – дисгармония общества, что неудивительно при «насилованном подходе». Другая гипотеза связана с действием закона Необходимости, в рамках которого Запад и Восток – два оппозиционных начала, вынужденных играть отведенную им роль в «мировом спектакле». Вопрос о том, кому досталась роль злодея-разрушителя, сомнений не вызывает.

Другое дело – древнекитайские мыслители. Начально, узрев в диалектической формуле обе составляющие: «борьбу» и «покой» – они не стали возводить их в ранг «первопринципа», а сосредоточились на том, что их порождало, т. е. на самопревращающейся природе Дао. Они увидели, что в своем упорядочивании Дао зависит только от себя и действует согласно своей воле, потому человек должен держаться его русла и следовать его потоку, несмотря на бурный или плавный характер проявления Дао. Только в этом случае можно достичь Гармонии, ибо она – «Начало», к которому все *возвращается*. Лао-цзы, проясняя мысль, в § 16 «Дао дэ цзин» рекомендует не вовлекаться во внешние проявления Дао: «борьбу», «покой», а сосредоточиться на том, чтобы «сделать [свое сердце] предельно беспристрастным... и тогда все вещи будут изменяться сами собой, а нам останется лишь созерцать их возвращение» [19].

Последним снова дается указание на «возвращение к началу» – к Гармонии и, судя по представленным мифам, – Хаосу, значение которого, в связи с этим, трудно переоценить. Безусловно, рассмотрение этого образа как философской категории заслуживает более пристального анализа, но в силу ограниченности статьи рассмотрим лишь то, что лежит на поверхности.

Хаос представлен в мифах как принцип и результат мироустройства. Потому неслучайно, что везде он предшествует остальным персонажам, с той лишь поправкой, что у греков Хаос – устрашающий, несовершенный, неупорядоченный – «зияющая бездна», а у китайцев – милый и безобидный, как Хуньдунь, а отождествляемый с Паньгу, он еще и прародитель всей красоты в Поднебесной. Результаты этого понимания настолько значимы, что связываются с концепцией Гармонии в рассматриваемых обществах. Так, понимание Хаоса как «несовершенного» оттолкнуло греческую, а впоследствии и всю западную мысль от принятия его двуединой и позитивной природы, свернув общество в ажиотаже борьбы со всем неупорядоченным и нелогичным с гармонического пути.

Однако у Целого нет логики в том одностороннем понимании, которое исходит только из *ratio* и его интеллигибельных конструкций. Целое потому и Целое, что кроме гениальных рефлексий, какими и сегодня остаются прозрения ранних греческих мыслителей, оно опирается на чувствен-

ный опыт практического воплощения, который в силу самой необходимости жизненных апробаций состоит из ошибок и промахов, и это тоже логика, только другая – иррациональная.

Целое вмещает в себя все, являясь основой и «корнем» для всего. Его хаотическая природа не гнушается ничем: ни темной личиной «земного», ни светлым ликом «небесного». Его не смущает ни отсутствие созвучности или неблагозвучие происходящего, ни человеческие рассуждения о «строе» и «соответствии», ибо «все без усилий согласуется с *дао*, без слов проникается благом, в спокойной радости, не зная гордыни, обретает гармонию» [20].

Таким образом, мифический Хаос, отождествляемый древними с Целым, не только не противостоит миру, но наоборот, напивает его из своего цельного и творческого лона, благодаря чему мир обретает потребность в дальнейшем творческом возделывании. Хаос предлагает свое «гармоническое чрево» каждому, кто хочет испытать себя на пути жизненного становления и на практике узнать плоды личностной Гармонии; в этом, на наш взгляд, заключено древнее понимание концепции Гармонии.

Подытоживая сказанное, можно сделать вывод о том, что если что-то удалось одной цивилизации, то вполне может удалиться и другой: взятое за философскую доктрину понимание хаотической природы Гармонии позволит создать условия для новых интеллектуальных построений и, соответственно, нового ритма науки и искусства. Позволит полнее определить значение, общий смысл и функции Гармонии, создаст предпосылки для переосмысления пути развития общества, и направит его в сторону большей упорядоченности и эффективности.

Примечания

1. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа [Текст] / А. Ф. Лосев. М., 2001. С. 37.
2. Там же. С. 71.
3. Гомер. Одиссея [Текст] / Гомер. М., 1982. С. 112.
4. Там же. С. 4.
5. Там же. С. 103–104.
6. Там же. С. 165.
7. Античная литература. Греция [Текст]. М., 1989. С. 66.
8. Гесиод. Теогония [Электронный ресурс] / Гесиод. Режим доступа: <http://lib.swarog.ru/boos/0source/teogonia.php>.
9. Там же.
10. Григорьева, Т. П. Дао и Логос [Электронный ресурс] / Т. П. Григорьева. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/grigt01/index.htm>.
11. Философское наследие. Т. 135. Философы из Хуайнани [Текст] / Хуайнаньцзы. М., 2004. С. 39.
12. Кравцова, М. Е. История культуры Китая [Текст] / М. Е. Кравцова. СПб., 2003. С. 154.
13. Лукьянов, А. Е. Становление философии на Востоке (Древний Китай и Индия) [Текст] / А. Е. Лукьянов. М., 1989. С. 70.

14. Шицзин. Книга песен и гимнов [Текст]. М., 1989. С. 160.
15. Там же. С. 245.
16. Философское наследие. Т. 135. Философы из Хуайнани... С. 39.
17. Дао дэ цзин. Книга пути и благодати [Текст]. М., 2007. С. 12.
18. *Малявин, В. В.* Антология даосской мудрости [Текст] / В. В. Малявин, Б. Б. Виноградский. М., 1994. С. 26.
19. Дао дэ цзин... С. 21.
20. Философское наследие. Т. 135. Философы из Хуайнани... С. 21.

С. П. Макаров

ИДЕИ СЛАВЯНОФИЛОВ В ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ РАННЕГО ПЕРИОДА В. СОЛОВЬЕВА

В статье рассматривается вопрос о генезисе теории познания раннего В. Соловьева на основе сравнения его идей, теории с идеями славянофилов И. В. Киреевского, А. С. Хомякова

Владимир Соловьев (1853–1900) по праву занимает особое место в русской философии. Его исключительность обусловлена прежде всего тем, что он создал первую систему философии в России. На этом пути ему предшествовала напряженная работа мысли множества интеллектуалов, яркими представителями которых были славянофилы. Почти все исследователи творчества В. Соловьева отмечают близость его идей славянофилам, но, к сожалению, в большинстве остаются на поверхности внешнего соотнесения. В настоящей статье мы попытаемся раскрыть основные понятия их теории познания – сердца философской системы, что даст нам возможность уверенно оценивать степень сходства и различия его системы с представлениями славянофилов, а также вклад В. Соловьева в отечественную мысль и культуру в целом.

В творчестве В. Соловьева принято выделять три периода. От защиты магистерской диссертации в 1874 г. берет начало первый период, закончившийся в 1881 г. уходом с преподавательской работы в журналистику, а от философии в публицистику. Последней был посвящен второй период. В третий период, с начала 90-х гг., он вновь возвращается к философской работе [1]. С такой периодизацией соглашается большинство исследователей, но внутреннее содержание указанных периодов ими видится не одинаково. Но вопрос об эволюции взглядов как закономерный итог исследования творчества философа должен

быть решен в рамках другого, более объемного труда. Проблема преемственности философии В. Соловьева с идеями славянофилов выглядит в связи с этим как первый шаг к этой большой работе.

По своему мировоззрению В. Соловьев принадлежит к той же эпохе, что и славянофилы. В это время в России, как и в Европе, происходит осознание «кризиса мысли религиозной и философской» и поиск выхода из него. Младший современник В. Соловьева Е. Н. Трубецкой характеризует кризис главным образом как «конец теоретической философии», на пути к выходу из которого происходит обращение глубоко мыслящих людей к корням культуры, а именно к христианству. Но не просто к христианству обращаются они, а к «идеалу целостности жизни» в том христианском значении этого слова, для которого Христос должен стать всем во всем» [2]. В Европе это обращение происходит «в мистике Баадера и в последнем учении Шеллинга, а в России – в славянофильстве». Можно согласиться с Е. Трубецким в том, что В. Соловьев является продолжателем этого идеала и что именно этим от начала и до конца определяется вся его жизненная задача [3]. Но уже в самом понимании кризиса и путей выхода из него у Соловьева и славянофилов намечилось явное различие.

На первое место среди славянофилов известный исследователь русской философии В. В. Зеньковский ставит А. С. Хомякова, который был вдохновителем и главным деятелем старших славянофилов; кроме него сюда входили И. В. Киреевский, К. С. Аксаков и Ю. Ф. Самарин. Несмотря на то что «основные его философские статьи были написаны как бы в продолжение статей Киреевского, которого считают создателем философской системы славянофилов, его мировоззрение было сложившимся уже тогда, когда Киреевский еще не пережил религиозного обращения» [4]. Им двоим принадлежат основные идеи, ключевые для понимания теории познания славянофилов, поэтому, ограниченные в объеме нашей настоящей работы, мы вынуждены отказаться от рассмотрения идей К. Аксакова и Ю. Самарина.

Кризис отвлеченной (теоретической) философии, по мнению славянофилов, происходит из ее собственного развития, из ее зрелости, в которой она достигла «последнего все вмещающего вывода, далее которого ум европейского человека уже не может стремиться» [5]. Основанием такого развития послужило своеобразие религиозного мышления западного христианства, которое состоит в преобладании его внимания к внешним формам в ущерб внутреннему содержанию. Западное мышление искало в наружной связи понятий и выводило из них свои заключения

МАКАРОВ Станислав Павлович – аспирант кафедры философии и социологии ВятГГУ
© Макаров С. П., 2008

о сущности [6], укрепляя только на этой основе свое религиозное сознание.

В противоположность этому Хомяков строит свою теорию религиозного познания, основным понятием которой является «живое знание», имеющее свои основания в его учении о Церкви. Основное положение его теории состоит в том, что «познание истины и овладение ею не является функцией индивидуального сознания, но вверено Церкви», которая восполняет индивидуальные сознания, связывая их любовью [7]. Истинное «живое познание» возможно лишь там, где существует «соборное» единодушие в познавательной работе, которое устанавливается соучастием всех моральных сил души, в полном нравственном согласии со всеобщим разумом [8]. Индивидуальный, обособленный человеческий разум способен лишь к частному, неполному познанию, и только укорененность его во всеобщем разуме позволяет преодолеть этот недостаток. Однако не только философское, но и непосредственное познание реальности нуждается в целостности духа. Необходимая для всякого познания она приобретается, по Хомякову, в вере: «Я называю верой, – пишет Хомяков, – ту способность разума, которая воспринимает действительные (реальные) данные, передаваемые ею на разбор и сознание рассудка» [9]. Основанное на вере знание предшествует логическому сознанию, заранее ничем не обуславливается, являясь *цельным* и *живым*. Это значит, что разум на стадии «живознания» не отдален от объекта познания и даже от того, что стоит за объектом (это *что* Хомяков называет «непроявленным первоначалом») [10], от его существенности. Это есть основное положение онтологизма Хомякова, которое он противопоставляет идеализму, отрывающемуся от реальности.

Однако в дальнейшем развитии познание при переходе к стадии рассудка теряет связь с реальностью. Вместо живого, непосредственного знания рассудок имеет дело с «явлением». Восстановление «живого», истинного знания происходит на «синтетической стадии всецелого разума». Многие исследователи, в числе которых В. В. Зеньковский, видят в этом отходе от онтологичности на второй стадии познания непоследовательность и неспособность Хомякова преодолеть философию Гегеля. Возразить на это можно тем, что такой путь познания у Хомякова подчинен внутренней логике его учения, а сам он не раз утверждает обреченность индивидуального ума на частичное познание, т. е. познание только «явлений». Познание истины у него возможно лишь в рамках «совокупности мыслений, связанных любовью» в рамках Церкви [11].

Мы не находим у А. С. Хомякова более детальной разработки теории познания, поскольку

чисто философским вопросам он уделял внимание лишь в связи с решением богословских и исторических проблем. Основной целью его трудов было определение качественного своеобразия русской культуры, корень которой – православное христианство – теряет свое живое значение вследствие проникновения в русское сознание и усвоение им идей европейского рационализма. В надежде на проявление теории познания славянофилов мы обращаемся к И. В. Киреевскому, которого, как сказано выше, считают создателем философской системы славянофилов.

И. В. Киреевский, как и Хомяков, строит свою теорию познания на критике рационализма западного мышления, которое само вытекает из известной особенности римского вероисповедания. Теоретическая (отвлеченная) философия в своих последних результатах является закономерным и полным развитием этой особенности. В этих последних результатах сделалась очевидной ее неспособность к действительному познанию, что привело к совершенному падению влияния философии даже и в самой Европе.

Отвлеченной философии И. Киреевский противопоставляет идеал «цельного духа», который может быть обретен в результате поиска «внутреннего корня разумения, где все отдельные силы сливаются в одно живое и цельное зрение ума» [12]. У него, как и у Хомякова, двигателем этого поиска является вера: «Главный характер верующего мышления заключается, – считает Киреевский, – в стремлении собрать все отдельные части души в одну силу, отыскать то внутреннее средоточие бытия, где разум, воля, и чувство, и совесть, прекрасное и истинное, удивительное и желаемое, справедливое и милосердное, и весь объем ума сливаются в одно живое единство, и таким образом восстанавливается существенная личность человека в ее первозданной неделимости» [13]. «Цельность духа» необходима для достижения цельности жизни человека, противоположность которой он находит в организации сознания типичного европейца: «В одном углу его сердца живет чувство религиозное... в другом – отдельно – силы разума и усилия житейских занятий; в третьем – стремления к чувственным утехам, в четвертом – нравственно-семейное чувство; в пятом – стремление к личной корысти; в шестом – стремление к наслаждениям изящно-искусственным» [14]. В такой же отдельности и разобщенности протекает и повседневная жизнь западного человека, устремления которого определяются всегда только внешними обстоятельствами, полностью подчиняющим его себе.

Понятие «цельности духа» Киреевского близко ко «живознанию» Хомякова, но в том, что касается значения веры, они расходятся между собой. Для Хомякова вера является функцией ра-

зума, с помощью которой познается даже и внешняя реальность. Для Киреевского вера отделена от разума и познания, «божественное откровение и человеческое мышление не смешиваются; пределы между божественным и человеческим не переступаются ни наукою, ни учением церкви» [15]. Вера для Киреевского стоит над познанием и всеми другими силами души, которые только вместе с ней и благодаря ей обретают искомую цельность. Больше того, верующее мышление приобретает внутреннюю силу, «которая в предметах живого знания, превосходящего формальность логического сцепления, совершает движение мышления, постоянно сопровождает его, носит, так сказать, над выражением мысли и сообщает ей смысл, не вменяемый внешним определением, и результаты, не зависящие от наружной формы» [16]. В таком виде концепция веры Киреевского восходит к исихазму – восточному аскетическому учению о внутренней духовной сосредоточенности, в поздних своих вариациях получившему развитие в идее непознаваемости сущности Бога, приблизиться к которой возможно лишь при полном внутреннем «молчании» и созерцании божественной энергии, проявленной в мире [17]. Вместе с тем, Киреевский как будто не отрицает необходимость научного и отвлеченно-логического познания, признавая их хотя и одностороннюю, но истинность. Задача философии, в связи с этим, состоит в том, чтобы согласовать истинную основу познания с частными достижениями естественных наук и отвлеченного мышления, потому что с тех пор, когда они были примирены, прошли века преимущественного развития «западной образованности», которая лишь в последнее время вскрыла свою порочность [18].

Так выглядят гносеологические позиции двух основных деятелей лагеря славянофилов. Их цель заключалась в просвещении общества в отношении ложного очарования западного отвлеченно-логического мышления, альтернативу которому они находят в «верующем мышлении», которое одно способно на истинное познание. Однако прав был И. В. Киреевский, говоря о том, что европейское мышление уже так далеко ушло в своем развитии на своей родине, что оно не способно уже воспринять основы истинного познания. И в России многие уже поддались очарованию европейской образованности, так что главная роль в ее преодолении принадлежит систематическому философскому анализу и критике ее недостатков. Эту работу взял на себя В. С. Соловьев, но он пошел и дальше, создав положительную теорию познания, в которой, как и славянофилы, желал достичь «цельного знания».

Основные итоги разысканий В. Соловьева содержатся в его докторской диссертации «Кри-

тика отвлеченных начал», в которой он подверг систематическому анализу основные направления современной ему европейской философии: реализм и рационализм – в различных их проявлениях. «Явления» первого и «понятия» второго как результат поиска сущности каждым из направлений, будучи логически развиты до конца, необходимо получают один и тот же отрицательный результат [19]. Всякое явление сводится к видоизменениям познающего субъекта, в том числе и его состояний; не может быть гарантировано и само существование субъекта – такого же явления, как и все другие. С другой стороны, понятие рационализма точно так же не может гарантировать ни познания, ни самого существования познающего субъекта, так как и то и другое может оказаться иллюзией случайно сложившихся причинных связей, которые разрушатся в следующее мгновение. «Явление» и «понятие» выступают, таким образом, как формулы отношения субъекта и объекта познания, не способные достичь онтологического статуса. Понятием истины, между тем, требуется безусловная реальность и безусловная разумность; истина в принципе не может быть только отношением, она есть то, что дано в отношении. «То или другое наше отношение к предмету (в чувстве или мысли), чтобы быть истинным, должно определяться безотносительной истиной предмета. Но что такое истина?

Ответ на вопрос, что есть истина, В. Соловьев дает сначала логической формулой: Все – есть. «Истина есть все. Но если истина есть все, тогда то, что не есть все, т.е. каждый частный предмет, каждое частное существо и явление в своей отдельности от всего – не есть истина, потому что оно и не есть в своей отдельности от всего: оно есть со всем и во всем. Итак, все есть истина в своем единстве, или как единое; таким образом, от “всего” как материи различается “единое” как его истинная форма, и поскольку “все” есть, постольку есть и “единое”. Все предполагает единое, ибо многое само по себе не есть все: оно есть все, лишь поскольку содержится единым и, следовательно, предполагает его» [20]. Таким образом, несомненно выводится, что сущее есть всеединое.

На этом этапе определение всеединства не встречает возражений, но оставляет вопрос: каким образом может быть достигнуто истинное познание? Общепризнанные способы познания (ощущения и понятия), являются способами нашего отношения к чему-нибудь входящему в сферу нашего познания. Но, несмотря на то, что это «что-нибудь» должно существовать и независимо от нашего познания, т.е. как сущее, в наших ощущениях и понятиях оно может представлять образы всего лишь относительного бытия пред-

мета для нас [21]. Но именно то, что мы уверены в его независимом существовании, не покрываемся ни эмпирическим, ни рациональным познанием, составляет предмет особого, третьего вида познания, которое В. Соловьев называет *верой*. Он называет *веру* первичным познанием, ввиду того, что «если бы я не был уверен, что известный предмет существует независимо от меня, то я не мог бы относиться к нему своих понятий и ощущений; тогда сами эти понятия и ощущения были бы только субъективными состояниями моего сознания, моими внутренними чувствами и мыслями, в которых я не познавал бы ничего, кроме них самих как психических фактов» [22]. *Вера* помогает нам достичь первой ступени истинного познания – познать предмет как имеющий бытие, как сущий.

Следующим шагом к истинному познанию В. Соловьев вводит понятие «воображения». Оно становится решением новой проблемы: «уверенность в безусловном существовании предмета обязательно вызывает вопрос: *что он есть?*» [23].

Уже достигнутое знание – *вера* в существование предмета познания, а в равной мере и самого познающего субъекта, позволяет Соловьеву утверждать, что предмет и субъект познания находятся кроме внешней и в некоторой идеальной связи, представляя собой образы или идеи в метафизической сфере всеединства. «Если внешняя действительность нашего субъекта – наши телесные чувства – находится обязательно в некотором соотношении и взаимодействии с внешней действительностью других существ, – взаимодействии, выражающемся в чувственном восприятии и порождающем всю множественность ощущений, относимых нами ко внешнему миру, то точно так же идеальная сущность нашего субъекта обязательно находится в известном соотношении и взаимодействии с идеальными сущностями всех других предметов, – взаимодействия, которое мы называем *воображением* и которое производит в нашем уме те постоянные, определенные и единые, себе равные, образы предметов, которыми мы объединяем и фиксируем всю неопределенную множественность частных впечатлений, получаемых нами от предметов» [24]. Получаемый образ предмета действительно универсален в том виде, который представляет наш философ. В идеальном представлении он завершен и укоренен, так как принадлежит всеединству истинно существующего, эмпирические данные науки также подтверждают относительность и поверхностность обыденного познания [25], а следовательно, необходимость иного, действительного познания. Реализуется оно во взаимодействии между идеей предмета, его ощущением и мышлением о нем.

В последних идея получает материальную действительность и видимость для нашего актуального природного сознания. Но и сами ощущения небезразличны идее предмета, они «в большей или меньшей степени выражают эту сущность, известным образом относятся к ней, определяются ею» [26]. Превращение этих ощущений при слиянии с «воображаемой» идеей предмета есть *творческий акт* – третий и последний фазис истинного познания предмета. Творчество это происходит за рамками актуального сознания, но ближайшей аналогией ему Соловьев называет творчество поэта, «который уже в своем материале, в человеческом слове, находит не мертвую массу, а некоторый мысленный организм, способный воспринять и усвоить его художественную идею, дать ей живую плоть и кровь» [27].

Таким образом, становится очевидна близость теории познания В. Соловьева к идеям А. С. Хомякова. Вера в ней играет ту же роль, что и у Хомякова: она необходима и для высшего, и для предметного познания. Так же как и Хомяков, Соловьев ограничивает способность рассудочного познания познанием «явлений», которое нуждается в восполнении со стороны других сил человека (воображение и творчество) во всеединстве. В то же время в некоторых подробностях В. Соловьев следует путем, намеченным И. Киреевским. Особенно очевидно это в видении ими обоими основной задачи философии – раскрыть непротиворечивость и живую истину религиозного знания. Киреевский пишет: «Возобновить философию св. отцов в том виде, как она была в их время, невозможно. Возникая из отношения веры к современной образованности, она должна была соответствовать и вопросам своего времени и той образованности, среди которой она развилась. Развитие новых сторон наукообразной и общественной образованности требует и соответственного им нового развития философии» [28]; у Соловьева: «Наука и философия в своей отдельности и отвлеченности, без внутренней связи с мистическим знанием, лишены истины и сами себя подрывают, теология же без такой органической связи с философским и научным элементом, хотя и обладает истинным содержанием, но без той полноты и действительности, какие требуются истиной абсолютной» [29].

Вместе со сходством в теории познания В. Соловьева видны и некоторые расхождения со славянофилами. Дело в том, что все они черпали идеи у западных и восточных философов и богословов. Поэтому остается открытым вопрос о первичном влиянии на В. Соловьева, этот вопрос должен в конце концов послужить решению проблемы генезиса его философии.

Примечания

1. См.: Соловьев, С. М. Владимир Соловьев: Жизнь и творческая эволюция [Текст] / С. М. Соловьев. М., 1997. С. 6; Лосев, А. Ф. Владимир Соловьев и его время [Текст] / А. Ф. Лосев. М., 1990. С. 64, 85; Трубецкой, Е. Н. Миросозерцание В. С. Соловьева [Текст] / Е. Н. Трубецкой. Т. 1. М., 1995. С. 94.
2. Трубецкой, Е. Н. Миросозерцание В. С. Соловьева [Текст] / Е. Н. Трубецкой. М., 1995. С. 92.
3. Там же.
4. Зеньковский, В. В. История русской философии [Текст] / В. В. Зеньковский. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. С. 176.
5. Киреевский, И. В. Избранные статьи [Текст] / И. В. Киреевский. М., 1984. С. 239.
6. Там же. С. 241.
7. Зеньковский, В. В. Указ. соч. С. 187–188.
8. Хомяков, А. С. Полное собрание сочинений [Текст] / А. С. Хомяков. М., 1900. Т. 2. С. 114–115.
9. Там же. С. 327.
10. Зеньковский, В. В. Указ. соч. С. 192.
11. Хомяков, А. С. Указ. соч. С. 283–284.
12. Киреевский, И. В. Указ. соч. С. 260.
13. Киреевский, И. В. Полное собрание сочинений [Текст] / И. В. Киреевский. Т. 2. М., 1911. С. 275.
14. Там же. С. 229.
15. Киреевский, И. В. Избранные статьи... С. 258.
16. Там же. С. 271.
17. Замалеев, А. Ф. Восточнославянские мыслители. Эпоха средневековья [Текст] / А. Ф. Замалеев. СПб., 1998. С. 46.
18. Киреевский, И. В. Избранные статьи... С. 263–264.
19. Соловьев, В. С. Философское начало цельного знания [Текст] / В. С. Соловьев. Минск: Харвест, 1999. С. 790–794.
20. Там же. С. 805–806.
21. Там же. С. 813.
22. Там же. С. 845.
23. Там же. С. 856.
24. Там же. С. 859.
25. Там же. С. 860. «Это в известном смысле утверждается точной физической наукой, которая за пределами видимой действительности предполагает целый невидимый мир молекулярных сил и движений, сложную систему атомов, эфирную среду и т. п.»
26. Там же. С. 862.
27. Там же. С. 864.
28. Киреевский, И. В. Избранные статьи... С. 263.
29. Соловьев, В. С. Философское начало цельного знания... С. 879.

ВЗГЛЯДЫ АДОЛЬФА РАЙНАХА
НА ФЕНОМЕНОЛОГИЮ И ЕЕ МЕТОД

Феноменология только в последнее десятилетие XX в. начинает открываться и осмысляться в России. Адольф Райнах был блестящим феноменологом, отличающимся простым изложением и здравым реализмом. Райнах в своих произведениях наглядно показал работу феноменологического метода, решая конкретные познавательные задачи. Статья знакомит с творчеством Адольфа Райнаха, с его взглядами на феноменологию и феноменологический метод.

Для Адольфа Райнаха феноменология – это, прежде всего, метод познания. Метод, направленный на постижение сущностей. Как и Гуссерль, Райнах считал, что философия должна стать строгой наукой. Именно феноменология придает универсальность, строгость и преемственность философским исследованиям. Сами исследования никогда не могут быть завершены в силу своего предмета, которым для философии выступает универсум. Поэтому многие феноменологи не стремились создать целостных философских систем, описывающих определенную область познания или целый мир. Они скрупулезно исследовали выбранные объекты, надеясь, что их исследования будут продолжены следующими поколениями. Как современное естествознание не может охватить один человек, так и философ не может постичь все бытие.

Адольф Райнах принадлежал именно к таким исследователям. Он не оставил после себя много готовых собраний сочинений. Но его работы, посвященные конкретным проблемам, показывают, каких глубин может достичь философ, постигая сущности выбранных объектов изучения. Сочинения Райнаха содержат положения, которые устраняют всякие сомнения своей ясностью и очевидностью. Райнах не описывает феноменологический метод, а показывает его в действии при решении конкретных проблем. Он не стремится привести полученные знания в строгую иерархическую систему, потому что любая классификация, с его точки зрения, искажает ход познания, так как не предполагает учета уникальных особенностей объекта, которые составляют неотъемлемую часть его сущности. В работах Райнаха нет сухой теоретичности. Они имеют целью познание, а не описание философских категорий и систем. Райнах представляет собой практического исследователя, вооруженного феноменологическим методом.

ВАРСЕГОВ Антон Геннадьевич – аспирант кафедры философии и социологии ВятГГУ
© Варсегов А. Г., 2008

Родился Адольф Райнах 23 декабря 1883 г. в Майнце. Райнахи на протяжении нескольких поколений принадлежали к числу наиболее известных семей этого города. Отец Райнаха – Вильгельм Райнах – владел фабрикой. В семье было трое детей: Адольф, Паулина и Генрих. Адольф среди них был старшим. После окончания гимназии Адольф по настоянию родителей в 1901 г. поступает на юридический факультет Мюнхенского университета. Испытывая непреодолимый интерес к философии, Райнах уже на третьем семестре переводится на философский факультет. Он слушает лекции по философии и психологии Теодора Липпса, участвует в заседаниях «Академического психологического общества», знакомится с «Логическими исследованиями» Гуссерля. Под впечатлением от прочитанной книги Райнах в 1902 г. лично посещает Гуссерля.

Но изучение юриспруденции Адольф Райнах не бросает. Весь зимний семестр 1902–1903 гг. он проводит в Берлине, занимаясь юридическими науками, после чего вновь возвращается в Мюнхен, где пишет свою докторскую диссертацию по философии «О понятии причинности в действующем уголовном праве», которую защищает в 1904 г. Летний семестр следующего года Адольф проводит в Геттингене, слушая главным образом лекции Гуссерля. В 1907 г. Райнах с отличием сдает юридический государственный экзамен. Зимой 1908 г. он знакомится с Максом Шелером и слушает его лекции о Канте и неокантианской философии. В этом же году Райнах принимает решение габилитироваться с работой «Сущность и система суждений», защиту которой проводит в 1909 г. в Геттингене, после чего становится приват-доцентом и получает право преподавать философию.

Райнах обладал блестящими качествами преподавателя и очень сильно влиял на студентов. Дитрих фон Гильдебранд, Александр Койре, Эдит Штайн – указывали на него как на своего подлинного учителя феноменологии. Райнах ведет занятия по феноменологии, семинары и лекции по философии права и истории философии, читает курсы «Введение в теорию познания», «Свобода воли, вменение и ответственность», председательствует на заседаниях «Геттингенского философского общества».

В 1912 г. Райнах координирует и готовит к печати первый том «Ежегодника по философии и феноменологическому исследованию», в котором выходит его работа «Априорные основания гражданского права». Преподавательскую и научную деятельность Райнаха прервала война. В августе 1914 г. он уходит на фронт. Война оказала на Райнаха огромное воздействие, он обращается к Богу, начинает интересоваться вопросами веры и философии религии. Во время фронтового отпуска в 1916 г. он вместе со своей же-

ной Анной принимает евангельское крещение. Райнах намеревается после войны написать большую работу по философии и феноменологии религии, но его планам не суждено было сбыться. 16 ноября 1917 г. Адольф Райнах погибает на фронте. Его похороны прошли в Геттингене.

При жизни Райнаха были опубликованы восемь его работ: «О понятии причинности в действующем уголовном праве» (1905), «Вильям Джеймс и прагматизм» (1910), «Кантово понимание проблемы Юма» (1911), «Высшие правила умозаключений у Канта» (1911), «К вопросу о теории негативного суждения» (1911), «Априорные основания гражданского права» (1913), «Рассуждение; его этическое и правовое значение» (1912–1913), «"Общая психология с точки зрения критического метода" Пауля Наторпа» (1914). Война трагически оборвала жизнь Райнаха. В случае смерти он завещал не публиковать свои рукописи. Во время Второй мировой войны архив Райнаха был безвозвратно утрачен, лишь небольшое количество лекций удалось восстановить по конспектам его учеников.

Основу своих феноменологических воззрений Райнах осветил в докладе, прочитанном в Марбурге в январе 1914 г. Это небольшое произведение содержит в краткой форме обоснование, основные положения и программу развития феноменологии.

Райнах определяет феноменологический метод как определенный тип мышления, определенную установку сознания, которая позволяет по-новому взглянуть на вещи. В отличие от обыденно-практической и научной установки, феноменологическая установка обращается непосредственно к сущностному содержанию вещей. Такой взгляд на вещи был призван философскими и научными проблемами, которые только в усмотрении сущностей нашли дорогу к своему решению.

Наука занимается изучением только существующих объектов и тем самым сводит область возможного познания к наличному бытию. Вне рамок исследования остается потенциальное и актуальное, но не проявившееся в наличности бытие, все те сущности, наличное проявление которых находится лишь в возможности или не проявлено. Как отмечает Райнах, отсутствие наличной реализации сущности не дает права предполагать отсутствие бытия самой сущности [1]. В отличие от науки, феноменология расширяет сферу познания до всего бытия, изучает все сущности, не ограничиваясь только явленными.

Неспособность наук к изучению сущностей порождает серьезные заблуждения и проблемы. Райнах приводит в пример психологию, которая, не постигнув сущность психического, выводит ее из произвольных определений. В результате про-

тивоположность психического и непсихического устанавливается не из бытия как такового, а из дефиниций, причем психологи приписывают вещам такие свойства и отношения, наличие которых детерминировано не бытием, а их определениями. В результате происходит подмена, когда знание базируется не на реальности, а на научной установке.

Такая подмена присутствует в большинстве наук. Например, математическое правило $(A + B) + C = A + (B + C)$ имеет отношение только к математике и набору ее аксиом, но никак не может быть оправданно с точки зрения реальности. Скобка – это запятая, которая указывает на отношения между вещами, поэтому между левой и правой частями формулы универсального равенства быть не может. «Казнить нельзя, помиловать» – это не то же самое, что «Казнить, нельзя помиловать».

Подмена происходит не только в основаниях, на которых базируется знание, но и в определении самих вещей. В физике красный цвет сводится к колебаниям волн определенной длины. Хотя физики забывают, что красный цвет может восприниматься без всякого присутствия волн, например во сне, а сами виды волн вообще не воспринимаются, а лишь фиксируются приборами, по данным которых и проводится их классификация. Красный цвет и колебания волн есть принципиально разные вещи, обладающие разными сущностями, поэтому сводить сущность одной вещи к иной вещи неправомерно [2]. Нельзя определять сущности вещей через другие вещи. Сущность может быть определена только через себя саму – это простое положение очень часто забывает наука, вводя в заблуждение. Феноменология же призвана очистить науку от таких заблуждений.

Отказавшись от сущностного усмотрения, многие науки отказались и от понимания, потеряв смыслы того, что они познают. Современная физика уже не отвечает на вопрос «почему?», она отвечает лишь на вопрос «как?». Математика запуталась в дебрях знаковых обозначений и уже не может пробиться к вещам самим по себе. Математик пользуется формулами, не зная, что они обозначают. Какой смысл несет в себе формула $a + b = b + a$, которая универсально не может выражать ни пространственные, ни временные отношения? [3] Науки разучились понимать и способны только доказывать. Биология не постигает, не объясняет жизнь. Она принимает ее наличие в качестве аксиомы, константы, оттолкнувшись от которой выстраивает учение о живых существах, с доказательствами биологических законов и закономерностей.

Как считает Райнах, философия должна прояснить науку, вернуть ей смыслы. Только фило-

софия способна на исследования фундаментальных для науки сущностей и предельных законов, которые коренятся в этих сущностях. На этом пути философии призван помочь феноменологический метод познания, с помощью которого человек способен пробиться к самим вещам.

Феноменологический метод, с точки зрения Райнаха, включает в себя сущностный анализ и прямое усмотрение сущностей. Сущностный анализ для познания вещей обращается к словам и их значению. В результате анализа языка выявляются отличия между вещами и устраняются неправомерные различия между ними. Сущностный анализ показывает, что скрывается за словами, что обозначает то или иное слово. Например, понятие порядкового числа может ввести в заблуждение о самостоятельном существовании такого вида чисел. На самом деле, как показывает Райнах, понятие порядкового числа есть обозначение, которое с помощью количественных чисел определяет место элемента упорядоченного множества. То есть порядковые числа – это обозначения, а не числа как таковые [4]. Но сущностный анализ, находя опору в языке, проясняет лишь уже имеющееся в опыте. Такую ограниченность преодолевает прямое сущностное усмотрение, которое не только проясняет, но и открывает, усматривает новые сущности, обращаясь к самим вещам непосредственно [5].

Обращаясь к самим вещам, мы усматриваем не только сущности вещей, но и законы, которые из них вытекают или которые с ними связаны. Сущностные законы, в противоположность законам, основанным на фактах, обладают необходимостью. Такая необходимость не связана с опытом и не зависит от него, она проистекает из сущности вещей. Поэтому любое универсально необходимое знание, основанное на познании сущностей, Райнах называет априорным. В отличие от Канта, Райнах не отождествляет априори с формами рассудка и чувствования. Априори для него – это необходимое положение вещей самих по себе [6]. Например, то, что прямая есть кратчайшая линия между двумя точками, коренится в сущности прямой линии и не зависит от постигающего сознания или от акта познания.

Отличительной чертой априорного познания, с точки зрения Райнаха, выступает неоспоримая очевидность, в противоположность познанию эмпирическому. Априорное познание не зависит от внешних условий, от познающего субъекта, не нуждается в обязательном предшествующем опыте. Оно универсально и значимо для любых объектов познания, будь то воспринимаемые, переживаемые или умопостигаемые. Задача философии – прояснить, привести к окончательной наглядности априорные взаимосвязи.

Райнах подчеркивает, что важно не путать априорные взаимосвязи с взаимосвязями другого рода. Например, одно из главных положений философии Юма о том, что любому восприятию соответствует представление, не подтверждается, не доказывается эмпирически, а вытекает из сущности восприятия и представления. Поэтому связь восприятия и представления есть связь априорная, а не эмпирическая.

Априорные взаимосвязи характерны для всех объектов познания, так как все объекты представляют собой бытийствование различных сущностей. В результате в познании возможна еще одна ошибка, когда наличие априори сужают до определенного круга конкретных вещей. Юм сводил априорные взаимосвязи лишь к отношениям между идеями, Кант – к формам рассудка и чувствования. «В действительности же область априори необозрима велика; что бы мы ни узнавали об объектах, все они имеют свое “что”, свою “сущность”, и для всех сущностей значимы сущностные законы» [7]. Априорное знание должно присутствовать во всех науках: естественных, гуманитарных, социальных, точных и даже технических. Каждой эмпирической науке необходимо опираться на априорную теорию в своей области. Например, эмпирическая психология должна найти свое основание в априорной психологии, которая выступит для нее теоретическим фундаментом. С точки зрения Райнаха, априорные теории не только придадут основание существующим наукам, но и откроют новые области исследований. Та же априорная психология, объясняя законы ассоциаций исходя из укорененных в сущностях взаимосвязях, сможет придать обоснованность историческим закономерностям, связанным с мотивационным поведением людей, тем самым расширив границы исторических исследований. Эмпирическая психология не способна к такому постижению, так как в голых эмпирических фактах переживаний не содержится действий, которые могут быть реализованы человеком в результате данных переживаний. Возможная связь переживания и действия коренится в сущностных отношениях, требующих понимания. Эмпирическая психология такого понимания не предполагает, поэтому и не может обосновать возможные взаимосвязи, а вследствие этого и закономерности мотивационного поведения.

Областью получения априорного знания является сознание. Сознание коррелирует с бытием, в результате в феноменах сознания содержится максимум возможного знания о любых познаваемых объектах. Поэтому сущностью познания является принятие, получение, присваивание того, что предлагает, раскрывает себя в сознании [8]. Сводить познание к определению

или полаганию Райнах считает ошибкой. В акте полагания мы домысливаем то, что не дано нам самоочевидным образом в сознании, тем самым можем впасть в заблуждение. Определение, в свою очередь, есть акт суждения, полагающий один объект через другой. Но сущность не может постигаться через другую сущность, поэтому правомерность определения может быть удостоверена только самим актом познания. Акт познания в отличие от определения и полагания обращается к самим вещам.

Акт познания, опираясь на чистую несокрытую интуицию сущностей, должен привести к ясному и отчетливому постижению бытия, причем место внезапных мыслей должна занять трудная, ответственная работа прояснения. В этой работе нам помогает феноменологический метод, с помощью которого философия сможет найти твердые основания и стать строгой наукой [9].

Анализируя доклад, можно выделить следующие правила феноменологического метода, которые непосредственно использует Райнах. Первое правило: не сводить сущность одной вещи к сущностям других вещей, сущность должна постигаться через саму себя. Второе правило: источником любого знания должны выступать феномены сознания, а основанием знания – бытие, которое раскрывается в этих феноменах. Знание не должно отвлеченно выстраиваться из набора произвольных аксиом или определений, оно должно проистекать из бытия, а не из наших установок или представлений. Третье правило: истина о сущности определенного объекта познания всегда ясна и самоочевидна, она выступает предельным знанием об этом объекте. Четвертое правило: истина о сущности вещи обладает смыслом, а по отношению к человеку и ценностью, поэтому познание сущностей должно базироваться на актах понимания и описания, а не определения, предположения и т. п. Пятое правило: использовать феноменологическую редукцию для отбрасывания несущественных внешних связей, закономерностей для вычленения сущностных законов, проистекающих непосредственно из сущностей вещей. Шестое правило: использовать дополнительно анализ языка для проникновения в сущности вещей, присутствующих в наличном бытии.

К сожалению, Райнах не описывает в докладе структуру феноменологического метода, но он показывает его в действии, показывает, каких результатов может достичь феноменолог, применяя его. Как в постижении сущности познания мы ориентируемся на конкретный пример акта познания, так и Райнах ориентирует нас на конкретные примеры действия феноменологического метода. Эта самоочевидность, самораскрытость феноменологии в Марбургском докладе

представляет непреходящую ценность данного произведения, как, впрочем, и всего творчества Адольфа Райнаха.

Примечания

1. Райнах, А. О феноменологии [Текст] / А. Райнах // Райнах А. Собр. соч. / пер. с нем., составление, послесловие и комментарии В. А. Куренного. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 329.
2. Там же. С. 331.
3. Там же. С. 333.
4. Там же. С. 339.
5. Там же. С. 340.
6. Там же. С. 341.
7. Там же. С. 345.
8. Там же. С. 349.
9. Там же. С. 349–350.

Ю. В. Булдакова

ОСОБЕННОСТИ АВТОМЕТАОПИСАНИЯ В ДНЕВНИКОВОМ ДИСКУРСЕ «НЕЗАМЕЧЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ» (ДНЕВНИК Б. Ю. ПОПЛАВСКОГО)

В статье анализируется усложнение образа «Я» в дневниковом дискурсе «незамеченного поколения», его причины и проявления в тексте на материале дневников Б. Ю. Поплавского и И. А. Бунина 1920–1930-х гг.

Сущность дневникового текста состоит в хронологической (а иногда и пространственной) организации записей, которые являются самостоятельными новыми текстами, «параллельными» описываемым событиям и тем самым включенными в метатекстовое пространство. Такая форма давала возможность показать внутреннюю жизнь личности, чем и привлекала авторов, стремившихся постичь каждодневное бытие человека, проникнуть в тайны подсознания (как, например, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, В. В. Розанов, И. А. Бунин). Возрастание значимости автобиографизма и исповедальности в мировой литературе, начиная еще со Св. Августина, создает перспективы для активного развития жанра. Дневник с его внутренним диалогизмом, ритмом записей, дискретным повествованием и фрагментарностью текста становится адекватным средством передачи экзистенциального сознания XX в. Помимо использования возможностей жанра как формы повествования в художественных произведениях, сам личный дневник становится объектом культуры и самоценным художественным текстом, позволяющим показать себя как «другого» [1]. Потенциал автодокумен-

тальной прозы (и в ее числе жанра дневника) был широко использован литературой русского зарубежья.

Особую значимость (в силу функциональных возможностей жанра и специфики эмигрантского сознания) в эмиграции приобретают мемуары, автобиографии, записки, но стоит обратить внимание на то, что большая часть этих широко публикуемых произведений основана на дневниковых записях (ср. произведения В. Ф. Ходасевича, А. Н. Ремизова и др.). Сравнительно небольшое количество дневников писателей объясняется спецификой функционирования жанра – возможностью его замещения иным литературным творчеством (или введения его в литературное творчество) [2].

Литература русской эмиграции особенно нуждается в возможности «рассказать себя» (Л. Н. Толстой), описать внутренний мир изгнанника. Отражение интровертности эмигрантского сознания происходит также через введение исповедального начала в дневниковый дискурс. Эту традицию исповедальности авторы дневников начала XX в. находят в произведениях Франциска Ассизского, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого. Не случайно Н. А. Бердяев один из своих психолого-философских трудов называет «Самопознание. Опыт автобиографии», тем самым декларируя главную идею эпохи – максимально точное описание личности через слово (и это тоже традиция русской литературы), которое является возможностью познания мира и человека. Дневник становится естественным воплощением этой тенденции – не столь декларативным, как исповедь, но и не таким отстраненным, как мемуаристика.

Уникальность феномена дневника эмиграции обусловлена спецификой культурной ситуации эмиграции и особенностями литературы русского зарубежья, в которой воплотились черты сознания «изгнанника»: иррационализм, автопсихологизм, внимание к подсознанию и бессознательному, мифологизация и игра, стремление к автометаописанию и исповедальности (возможность взглянуть на себя как на *другого* – со стороны и «изнутри»).

Типологическое различие дневников (юношеский дневник Б. Ю. Поплавского и записи зрелого и стареющего И. А. Бунина) раскрывает неоднородность феномена русского литературного зарубежья: появление «старшего» и «младшего» *незамеченного поколения* [3] эмигрантов. Откровения на страницах дневников сближают два поколения, но не менее существенно различие в их мировоззрении, связанное во многом с пониманием эмиграции.

Старшее поколение писателей эмиграции – зрелые личности, сложившиеся писатели, хорошо помнившие Россию, остро ощущавшие свою

БУЛДАКОВА Юлия Вячеславовна – аспирант кафедры культурологии и рекламы ВятГГУ
© Булдакова Ю. В., 2008

русскость и вину за потерю родины, понимавшие судьбу страны трагедийно – стремились отразить в дневнике свою роль в истории, найти себя и мир, сделать окружающую действительность более устойчивой, более спокойной.

Литераторы «незамеченного поколения» находились в совершенно иной культурной ситуации: факт эмиграции не был для них столь значим – уехавшие из России в детстве, в период революции, войны, голода, они не ощущали проблему потерянной родины, более актуальной становится проблема «забытой родины», «человека без отечества», «людей без истории»: «Стоическое – милое – нет родины, нет своего языка, своих привычек, своей природы, своего характера, своего города – все в становлении, все от притяжения ценности <...>» 15.3.1929 [4]. Осмысление феномена эмиграции и русского зарубежья приводит к знаковому автору «незамеченного поколения» Б. Ю. Поплавскому только в последние годы жизни (дневник 1934 г. включает черновой набросок статьи «В поисках собственного достоинства. О личном счастье в эмиграции»). Для «незамеченного поколения» появление жанра дневника в автобиографическом творчестве связано также с ощущением своей «двойной» маргинальности, это «выломившиеся» люди – им нечего представить миру, кроме самих себя.

Младшее поколение писателей-эмигрантов, отдавая должное классической русской литературе, было воспитано на особом восприятии декадентства с его биологизмом и эстетизацией смерти, на иррационализме Ф. Кафки и психоанализе З. Фрейда. В их дневниках и творчестве причудливо переплелись исповедальность и эпатаж, создавая личность, существующую только в слове, – маску, двойника автора.

Эпатаж, физиологизм, эстетизация мотивов распада и смерти типичны для творчества Б. Ю. Поплавского [5] и появляются в его дневнике как реакция на восприятие декаданса в литературной традиции Западной Европы: «Отличие от старого декадентства: то, что мы радостные, золотые. Умираем, радуясь, благословляя, улыбаясь. В гибели видя высшую удачу, высшее спасение» 15.3.1929 [6]; «Именно если эмиграция погибнет, то только умирая, исчезая, расточаясь, она сможет допеться, голос ее может зазвучать в веках золотых. Ибо только все умирающее поет в духе» 15.3.1929 [7]; «Как грустно, только что написал и уже сомневаюсь: хорошо ли, не словесно ли очень, не слишком ли понятно, не слишком ли мало, и сумерки уже ползут вместе с треском мотоциклета, писком часов, шепотом за стеной. Что же, я делаю, что могу, я делаю, что могу, я делаю, что могу, и накрываю лицо руками от стыда, ведь говорить нужно “цинично и с непорочностью”» 21.12.1928 [8].

Трансформация жанрово-стилевых особенностей дневника, новое осмысление традиционного дискурса в литературе русского зарубежья приводит к усложнению (в сравнении с дневником XIX в.) образа «Я», центрального образа дневника.

В отличие от дневника Б. Ю. Поплавского как яркого представителя «незамеченного поколения», классический дневник И. А. Бунина, ориентированный на дневниковый дискурс XIX в., имеет типичную для такого дискурса систему образов, где группы персонажей образуют концентрические круги вокруг образа автора. И чем удаленнее персонаж от центра системы, тем он менее значим для автора [9]. В литературе рубежа веков актуальным становится вопрос о раздвоенности личности и диалогизме текста (М. М. Бахтин). Но в дневнике Б. Ю. Поплавского складывается иная, нежели в классическом дневнике, система персонажей. Игра, двойничество, мифологизм проникают прежде всего в образный строй дневника, отражая разорванность и масковость сознания автора. Писатели русского зарубежья создают в дневниковом творчестве некий «образ Я» – то в виде мифа, то в виде его воплощения – маски.

Причины возникновения образов-масок автора лежат в сфере культуры эмиграции, ее четком разделении на «старших» и «младших». Желание «незамеченного поколения» заявить о себе, обрести свое место в литературе русского зарубежья воплощается в подражательности, эпатаже, декадентстве (форма осмысления темы смерти, экзистенциальность соединяются с пониманием умирания как возрождения, необходимой стадии развития мира). Феномен маски, двойника позволяет автору не только скрыть собственное лицо, но изменить действительность, перестроить реальность по собственным законам [10].

Автобиографический роман Б. Ю. Поплавского «Аполлон Безобразов» мыслится как своеобразный литературный дневник, а его главный герой предстает двойником автора. Так и в центре системы образов личного дневника Поплавского стоят «Я» (наблюдатель-автор дневника, Поэт) и Ты (Я как собеседник, душа – это двойники Я); другие персонажи дневника: Ты (т. е. возлюбленная – Т. Шапиро), Бог (называемый Он, Иисус), знакомые, родители, окружающие (они).

Образ «Я» распадается, каждый персонаж играет определенную роль в сюжете дневника. Да и сам текст – это диалог образов-масок, двойников автора, который выражается в параллельных системах образов, где вокруг центральной пары Я – Бог и Я – Ты действуют и остальные (толпа). На уровне стиля диалог образов достигается с помощью использования риторических

конструкций: «Погоди, Ты еще не готов писать <...>» 4.8. 1933 [11]; «О чем же Ты будешь искренно, смешно и бесформенно писать? О своих поисках Иисуса. О дружбе с Иисусом, о нищете, которая нужна, чтобы Его принять. Ибо только нищий, не живущий ничем в себе, получает жизнь в Нем или, вернее, не копя жизнь в себе, может Его принять» 29.1.1932 [12]; «Оттуда, куда я поднялся (или опустился), что я могу сказать против Бога? Да, против, ибо мука мира глубока» Август 1932 [13].

Авторское «Я», вынесенное за границы построенного мира, позволяет дистанцироваться от событий, тем самым протраивая «сюжет» («Дневник Т.») в рамках определенной маски – двойника «Я». Постоянный диалог «Я» и «Ты» создает воображаемый разговор с возлюбленной или фантастический сюжет беседы автора со своим внутренним голосом: «Не опирайся ни на кого, кроме Самого Бога. Зри всех в Боге, на оконечности их лепестком, т. е. более или менее спящими и развернутыми. Ты и Бог представляют собой закрытую систему – эллипсис, где Бог – активный ныне, а Ты – пассивный полюс <...>» 19.6. 1932 [14].

Образ возлюбленной также и биографичен, и в достаточной степени мифологизирован – это муза, романтическая спутница героя и дьявольское искушение святого (хотя инфернальность и сексуальность отрицаются, но акцентируется натуралистичность в описании героини). «1.12.1927. Встреча седьмая. Она была дома попросту, в чулках и алжирских шлепанцах, неподстриженная и толстая от своего кротового халатика, “беременная”. Кажется, именно в этот день я полюбил ее» [15], «Воскресенье, 18 <12.1927>. Встреча двадцать пятая.<...> Но я не думаю о ней сексуально, хотя сексуально люблюсь ею. Боже, спаси мою душу» [16].

Функция автометаописания в дневниковом дискурсе младшего поколения эмиграции состоит в создании мифов, масок и двойников. Усложнение структуры образа автора дневника происходит в сторону мифологизации, которая характерна еще для дневников Серебряного века [17]. В дневниках писателей русского зарубежья миф абсолютизируется в маску, которая не просто переосмысливает, переконструирует личность, но полностью ее замещает в дневниковом тексте.

В дневнике Б. Ю. Поплавского реализуются две мифологические стратегии-маски образа «Я»: святой и поэт. Эти образы-маски обыгрывают житийную традицию, связывая ее с классическим образом романтического поэта и романтического героя.

Маска святого проявляется в мотиве «искуса» – творчество и любовь делают святого грешником, обесценивая значимость добродетели и

возвышая грех (телесность, биологизм образа «Я» контрастируют с размышлениями о Боге и религии). При этом Бог Поплавского – это, скорее, библейский Бог-Отец, Бог из житий святых: «Господи, Господи, один Ты знаешь, как скучно, как темно, как невыносимо утомительно ползут дни святости <...>» 30.6.1933 [18], «Никогда еще так темно не было между Богом и мною. Темные, долгие упорные молитвы без толку, однообразная жвачка, упрек Богу, обида на Него <...>» 19.5.1935 [19].

Соединение (своеобразный диалог) двух масок становится особенно актуальным в рассуждениях о поэзии и творчестве: «Творчество – что та же молитва» 6.7.1921 [20]. Маска поэта-дилетанта снижает миф о «высоком служении» поэта: «Поэзия есть способ сделаться насильно милым и сделать насильно милым Бога» 21.12.1928 [21], «Вопрос, в сущности, стоит так: где поэту в своей душе искать истинно поэтического, ценного? Обычно дается ложный ответ: в прекрасном, стыдась и чуждаясь своей юродивости и тривиальности. <...> По-нашему же, поэзия должна быть личным, домашним делом; только тот, кто у себя дома в старом рваном пиджаке принимает вечность и с ней имеет какие-то мелкие и жалостно-короткие дела, хорошо о ней пишет» 21.12.1928 [22].

Иной процесс трансформации образа «Я» происходит в дневниках писателей старшего поколения. Тенденция к мифологическому прочтению личности, к самомифологизации через текст в дневниках писателей русского зарубежья становится все более зримой. Таков миф писателя в дневнике И. А. Бунина: «Все дни, как и раньше часто и особенно в эти послед<ие> проклятые годы, м<ожет> б<ыть>, уже погубившие меня, – мучения, порою отчаяние – бесплодные поиски в воображении, попытки выдумать рассказ, – хотя зачем это? – и попытки пренебречь этим, а сделать что-то новое, давным-давно желанное и ни на что не хватает смелости, что ли, умения, силы (а м<ожет> б<ыть> и законченных художеств, оснований?) – начать <...> «Книгу ни о чем», без всякой внешней связи где бы излить свою душу, рассказать *свою* жизнь, то, что довелось видеть в этом мире, чувствовать, думать, любить, ненавидеть» 9.11.1921 [23].

При этом единство образа «Я» у И. А. Бунина, как у и многих других авторов старшего поколения, проявляется в откровенном анализе своих переживаний в критические моменты жизни: «Понедельник 22 февр./7 марта, 1921 г. Париж <...> Вечером Толстой [А. Н. Толстой сообщил о событиях Кронштадтского восстания. – Ю. Б.]. “Псков взят!”. То же сказал и Брешко-Брешковский. Слава Богу, не волнуясь. Но все-таки – вдруг все это и правда “начало кон-

ца"!» [24]; «11/24 Января <1922г>. Я не страдаю о Юлии [Ю. А. Бунине, умершем в 1921 г. – Ю. Б.] так отчаянно и сильно, как следовало бы, м<ожет> б<ыть> потому, что не додумываю значения этой смерти, не могу, боюсь...» [25]. Здесь стремление к предельной правдивости соединяет автора и повествователя (недаром Бунин уничтожил некоторые дневники, не желая обнародования интимных подробностей своей жизни).

Стремление к максимальной откровенности – основа стиля дневника Б. Ю. Поплавского: «Напиши искренно и только несколько слов, длинная книга всегда означает незнание, преследование <...> Напиши в простоте, не стыдись <...>» 29.1.1932 [26]; «Не пиши систематически, пиши живо, шалом, калом, спермой, самым ерзаньем тела по жизни, хромотой и скачками пробуждения, <...> своей чудовищности-чуждости...» [27]. Эпатаж, биологизм, подчеркивание мотива распада понимаются как единственно возможный способ правдивого описания личности. Нелюбимые первые читатели дневника Б. Ю. Поплавского, опубликованного Н. Д. Татищевым в 1938 г. [28], были озадачены содержанием записей: автор хотел писать «без стиля, по-розовски, а также наивно-педантично, искать скорее приблизительного, чем точного, живоотно-народным, смешным языком» 8.7.1933 [29]. «К таким установкам во времена Поплавского, вероятно, еще не привыкли: зачем описывать интимные подробности, порой представляя себя в невыгодном свете? «Все то, что писал он, – утверждает Татищев, – почти дневник. Но дневник все-таки для себя – без прикрас, даже, по свойственной ему диалектической манере, утрированный. Дневник, обнажающий автора, чуть-чуть садистский <...>» [30]. Но диалогизм, игровое начало дневникового дискурса Б. Ю. Поплавского усложняют образ «Я», который распадается на образы-двойники (автор дневника Я и автор-персонаж текста Ты).

Дневниковый дискурс «незамеченного поколения», в связи с появлением образов-масок и образов-двойников, частично замещает творчество, становясь пространством для осмысления проблем «человека без истории», памяти и беспомощности. Особенность автометаописания в дневниках «незамеченного поколения» состоит в создании масок и двойников образа автора дневника и, что особенно важно, в игре с ними. В образах-масках легко различить составляющие их мифологемы (в случае Б. Ю. Поплавского – «святой» и «романтический поэт»). Усложнение структуры образа автора приводит к тому, что игра масками не просто переосмысливает, переосмысливает личность, но полностью замещает ее в дневниковом тексте [31].

Примечания

1. См. подробнее: Егоров, О. Г. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра: Исследование [Текст] / О. Г. Егоров. М.: Флинта: Наука, 2003. 280 с.; Он же. Дневники русских писателей XIX в.: Исследование [Текст]. М.: Флинта: Наука, 2002. 288 с.; Колядина, А. М. Специфика дневниковой формы повествования в прозе М. Пришвина [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / А. М. Колядина. Самара, 2006. 215 с.; Новикова, Е. Г. Языковые особенности организации текстов классического и сетевого дневников [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Е. Г. Новикова. Ставрополь, 2005. 255 с.; Голубева, Т. И. Темпоральная структура текстов дневников и воспоминаний (на материале английских и американских авторов XIX и XX веков): [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Т. И. Голубева. М., 1990. 207 с.; Михеев, М. Ю. Фактографическая проза или пред-текст. Дневники, записные книжки, «обыденная» литература [Текст] / М. Ю. Михеев // Человеческое. 2004. № 2. С. 137–142.

2. Подобная замена дневника художественными произведениями известна, например, в творчестве Л. Н. Толстого, который в период создания «Больших» романов практически не вел дневник, но его автобиографический герой (вспомним хотя бы Пьера Безухова) активно пользуется потенциалом психоанализа, заложенным в жанре дневника.

3. Термин «незамеченное поколение» закрепился в литературоведении после выхода книги В. С. Варшавского (*Варшавский, В. С. Незамеченное поколение* [Текст] / В. С. Варшавский. Нью-Йорк, 1956. [Перепеч.: М., 1992]), посвященной судьбе и творчеству молодых авторов «первой волны» русской эмиграции, таких, как Б. Ю. Поплавский.

4. *Поплавский, Б. Ю. Неизданное: Дневники, статьи, стихи, письма* [Текст] / Б. Ю. Поплавский. М.: Христианское издательство, 1996. С. 95.

5. См. об этом, например, Жердева, В. М. Экзистенциальные мотивы в творчестве писателей «незамеченного поколения» русской эмиграции (Б. Поплавский, Г. Газданов) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / В. М. Жердева. М., 1999. С. 87–88; Линник, Ю. В. Эстетика небытия [Текст] / Ю. В. Линник // Культурология: дайджест / РАН ИНИОН. М., 2000. № 2 (14). 254 с.

6. *Поплавский, Б. Ю.* Указ. соч. С. 96.

7. Там же.

8. Там же. С. 95.

9. О. Г. Егоров, исследуя систему образов в дневнике, считает, что «совокупность дневниковых образов <...> не представляет собой стройной системы. <...> Тем не менее системность в образном строе дневника безусловно присутствует». Связи и взаимодействие между образами, что является основой системы, в дневнике «в значительной степени случайны. Степень их устойчивости зависит от жанрового содержания дневника и сюжетной динамики». Но «отчетливо вырисовывается эстетическая градация в системе дневниковых образов», которая становится критерием для определения значимости персонажа. «В дневнике по мере ослабления связи с повествовательным центром – автором – выразительность образа утрачивается, т. е. понижается его эстетическая значимость» (Егоров, О. Г. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра: Исследова-

ние: [Текст] / О. Г. Егоров. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 90–91).

10. См. об этом: Лапаева, Н. Б. «Дневники» Бориса Поплавского: Бегство из повседневности [Текст] / Н. Б. Лапаева // Повседневность как текст культуры: м-лы междунар. науч. конф. «Повседневность как текст культуры». Киров, 27–29 апреля 2005 года. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. С. 259–265.

11. Поплавский, Б. Ю. Указ. соч. С. 111.

12. Там же. С. 104.

13. Там же. С. 106.

14. Там же. С. 105.

15. Там же. С. 143.

16. Там же. С. 149.

17. См. об этом: Богомолов, Н. А. Дневники в русской культуре начала XX века [Текст] / Н. А. Богомолов // Богомолов Н. А. Русская литература первой трети XX века. Портреты. Проблемы. Разыскания. Томск: Изд-во «Водолей», 1999. С. 201–212.

18. Поплавский, Б. Ю. Указ. соч. С. 108.

19. Там же. С. 112.

20. Там же. С. 132.

21. Там же. С. 95.

22. Там же. С. 94.

23. Бунин, И. А. Устами Буниных. Дневники [Текст] / И. А. Бунин, В. Н. Бунина; сост. М. Грин, предисл. Ю. Мальцева: в 2 т. М., 2005. Т. 2. С. 55.

24. Там же. С. 25.

25. Там же. С. 63.

26. Поплавский, Б. Ю. Указ. соч. С. 103.

27. Там же. С. 201.

28. Поплавский, Б. Ю. Из дневников: 1928–1935 [Текст] / Б. Ю. Поплавский. Париж, 1938.

29. Поплавский, Б. Ю. Указ. соч. С. 109.

30. Менегальдо, Е. Л. Неизданные страницы из дневников [Текст] / Е. Л. Менегальдо // Поплавский Б. Ю. Неизданное: Дневники, статьи, стихи, письма. М.: Христианское издательство, 1996. С. 433; Цит. по: Татищев, Н. Д. О Поплавском [Текст] / Н. Д. Татищев // Круг. 1938. № 3. С. 58.

31. Эта функция образа-маски характерна прежде всего для художественного творчества. См., например, Лейдерман, Н. А. Сергей Есенин: Метаморфозы художественного сознания: монографический очерк [Текст] / Н. А. Лейдерман. Екатеринбург, 2007. С. 52.

С. М. Гурьянов

СЕМАНТИКА ЗАГЛАВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОТОГРАФИИ)

В статье рассматриваются некоторые аспекты семантики заглавия в искусстве фотографии, отмечаются его функции, виды, интертекстуальные возможности и роль в процессе интерпретации фотооблаза.

В отличие от других видов искусств, заглавие в фотоискусстве обладает своими особенностями и функциональной значимостью, хотя в общих своих параметрах вписывается в теоретические рамки этой проблемы [1]. В теории фотоискусства нет единства в трактовке функционального значения заглавия. Одни утверждают, что название является обязательной и неотъемлемой частью всякой фотографии (В. Беньямин), другие полагают, что снимок должен говорить сам за себя (И. Ефремов). Находятся и сторонники третьего, компромиссного подхода, которые считают, что есть фотопроизведения, которые не могут существовать без сопровождающего текста или названия, в то же время значительная часть снимков не нуждается в подписи (В. Михалкович, В. Стигнеев).

Анализ фотоснимков показывает, что автор может оставить работу и без названия, потому что она сама за себя говорит и не нуждается в дублировании смысла. Так, большинство пейзажей и натюрмортов, изображения животных, как правило, в названии не нуждаются. Но, например, если под снимком стоит подпись «Без названия», то она тоже является заглавием, имеющим свою смысловую составляющую. В этом случае в зрительском сознании формируется собственная «подпись» к изображению, тесно связанная с тем внутренним комментарием, в котором выражается отношение зрителя. Мера творчества зрителя в процессе восприятия в таком случае возрастает. Поэтому ответ на вопрос, всегда ли нужно название к снимку и каким оно должно быть, зависит от того, какую роль отводит ему автор подписи. Отметим, что нередко вместо фотографа эту роль принимает на себя сотрудник печатного издания, организатор выставки или составитель фотоальбома.

Обозначенная проблема была поднята еще Вальтером Беньямином в эссе «Маленькая история фотографии» (1931 г.) [2], где обосновывается вывод о том, что существенной составляющей снимка является подпись или описание в

ГУРЬЯНОВ Сергей Михайлович – аспирант кафедры культурологии и рекламы ВятГГУ
© Гурьянов С. М., 2008

словах. Лишённая пояснительного текста, фотография «застревает» в приблизительности и неопределённости. Иными словами, по Беньямину, смысл фотографического изображения в конечном итоге контролируется письменностью.

В нашей стране одним из первых проблему соотношения фотообраза и заглавия еще в 1980 г. поднял В. Михалкович [3]. Он убедительно показал, как в процессе восприятия подписи под фотографией у зрителя актуализируются эмоциональные ощущения из прежнего опыта. Такие ассоциации, возникающие как бы сами собой при прочтении снимка, он назвал «чувственными значениями». На их основе, по мнению автора, в сфере сознания возникают значения более высокого порядка – «рациональные», которые помогают вскрыть глубинный смысл изображения: «Подписью снимка автор дает своеобразный ключ к тем рациональным значениям, которые образуют смысл кадра, и тем самым помогает зрителю проникнуть в его содержание» [4].

Эту точку зрения поддерживает и другой исследователь обозначенной проблемы – В. Стигнеев [5], аргументируя в своей работе принцип «взаимной дополнительности» фотографии и её заглавия. Изображение и слово поддерживают друг друга, преодолевая свойственные им ограничения. Автор анализирует функцию целенаправленности слова: «...подпись можно определить как коммуникативное и выразительное средство для передачи сообщения, сосредоточенного в изображении, пояснения авторской позиции» [6].

Тип и характер подписи под обычным хроникальным снимком давно определился и остается устойчивым. Обычно текст сообщает о фактических данных, дает необходимые именные, цифровые, географические и иные сведения в полном соответствии с тем, что изображено в кадре. Однако в названии публицистического снимка уже нередко появляется эмоциональная окраска. В. Стигнеев считает, что «слово определенным образом направляет зрительское восприятие, вносит в него корректировку, влияя на суждение относительно содержания изображения. В известной мере подпись берет на себя роль выразительного средства» [7].

Прежде чем ответить на вопрос об обязательности подписи к снимку, необходимо определить ее задачу и роль в структуре фотографии.

Прежде всего, в подписи совмещаются две функции, пребывающие в подвижном соотношении: отвечать содержанию кадра и отражать позицию автора. В тексте к документальной фотографии преобладает первая, к художественной – возрастает роль второй. Автору приходится учитывать ожидания зрительской аудитории, которые складываются из бытующих взглядов, представлений, иногда в этом процессе учитываются

конъюнктурные цели. Снимок, опирающийся на эти ожидания, как правило, не представляет трудностей при восприятии. Другое дело, когда фотограф стремится создать в кадре несколько значений и подтекстов, высвечивая названием иные уровни смысла. Слово в такой подписи выполняет содержательную функцию. Образ, который живет в нем, взаимодействует с образным строем снимка, создавая смысловой монтаж образных структур фотографии и словесного текста. Тот же В. Стигнеев отмечает, что в процессе восприятия структура внутрикадрового материала перестраивается, устанавливается некая иерархия рациональных значений – вперед выходят одни и отступают в тень другие: «Происходит как бы вычитание несущественной для автора части материала и выдвижение вперед доминирующего значения. И хотя сам снимок остается без изменений, зритель воспринимает его под определенным углом зрения. “Сцепление” подписи со снимком в той или иной мере влияет на суждение зрителя о смысле изображения» [8]. Надо отметить, что существует и обратный процесс – изображение влияет на слово, выявляя заложенную в нем иносказательность.

Анализ многообразного фотоматериала позволяет выделить два типа названий в фотографии, которые активно участвуют в формировании разного потенциала произведения. Первый подчеркивает какую-то одну сторону увиденного камерой, укрупняет ее, подает таким образом, что намерение автора, которое могло бы остаться невыясненным, становится очевидным. Иногда броское, обнажающее суть произведения название лишь уточняет, локализует смысл того, что запечатлено камерой и существует на снимке. В большинстве работ функция подписи исчерпывается своего рода маркировкой, когда слово своим буквальным значением повторяет то, что изображено на снимке. Примеры таких подписей – «Свадьба», «Митинг», «Экзамен», «Деревья», «Солнце». Такие названия обозначают объект съемки, материал изображения, лаконично определяют тему кадра. Часто название сообщает пространственно-временную характеристику снимка («Вятские Увалы», «Сафари в Африке», «Весенние ручьи», «Июньский восход») или обозначает действие или состояние («Уборка урожая», «По лужам»).

Возьмем, например, снимок нашего вятского фотографа А. Перовошикова «Зимняя дорога». Это типичный пейзаж деревенской зимней дороги: темный лес, нависающие тяжелые, свинцовые тучи, лошадка, везущая сани, дорога, убегающая вдаль. Название снимка полностью исчерпывается картинкой.

Другой вариант использования точно найденного названия позволяет автору неприхотливое,

на первый взгляд, содержание снимка сделать актуальным, обретающим чуть ли не плакатное звучание. С этой целью многие авторы используют откровенно поэтические, символические, метафорические названия, которые не столько раскрывают реальную суть изображенного, сколько дают направление мысли зрителя, например когда подписи придаётся выразительная функция («Ледяная сказка», «Осенняя печаль»).

Примером такого снимка может послужить работа Н. Науменкова и Н. Беркетова, на котором изображена обычная загородная электричка. Все типично: несколько вагонов, зимний лес на заднем плане и множество людей с лыжами, выходящих из электрички на переднем плане. Необычно название – «Поезд здоровья», оно сразу же меняет акценты в понимании показанного, заставляет вспомнить о том, что обычно ускользает в суете дней.

Кроме того, нередко случаи, когда название снимка рождается в определенном контрапункте с тем, что можно увидеть на фотографии.

Можно привести здесь в пример довольно известный снимок В. Тарусевича «Поединок». На нем показаны в четком сопоставлении огромная учебная доска, вся сплошь исписанная математическими формулами, и молодой ученый, в удовлетворении сложивший руки на груди.

Весьма распространены подписи, прямо соотнесенные со вкусом аудитории. К ним принадлежат цитаты из популярных песен и стихов («Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались», «Звезда по имени Солнце», «Весна идёт, весне дорогу!»), прямые заимствования названий известных кинофильмов, музыкальных и литературных произведений («Настоящий полковник», «Ах, какая женщина!», «Красное и черное», «Война и мир»).

В названиях-цитатах, названиях-заимствованиях фотографы стремятся использовать интертекстуальную память зрительского восприятия. При этом связь с материалом изображения и

содержанием снимка нередко оказывается весьма условной. На это идут сознательно, чтобы привлечь внимание зрителя, обострить его интерес. Развернутые метафоры и символы помогают усилить эмоциональное воздействие снимка на зрителя.

В качестве примера приведем снимок еще одного вятского фотографа С. Скларова «Базис и Надстройка». На нем показан момент первомайской или ноябрьской демонстрации, рабочий держит над собой флаг с изображением Карла Маркса. Портрет философа глядит на нас с полотнища, он занимает почти центральную часть снимка, ниже расположен коротко стриженный, пожилой, скромно одетый человек с огромными руками, на которых видны следы всей его трудовой жизни. Рабочий идет вперед, несмотря ни на что, мы видим неодолимое стремление человека к лучшему, которое и помогло этим людям сохраниться и прожить жизнь. Вся композиция придаёт данной работе пронзительность и поднимает её до уровня философского осмысления.

Таким образом, многозначность функции заглавия в снимке определяется не только необходимостью в маркировке или обозначении темы – оно является элементом внутренней формы фотопроизведения, составляя смысловое взаимодействие изображения и слова.

Примечания

1. См., напр.: *Ли, Лицюнь*. Семантика заглавий художественных текстов [Текст] / Ли Лицюнь. М., 2004.
2. *Беньямин, В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости [Текст] / В. Беньямин. М., 1996.
3. *Михалкович, В.* Смысл снимка [Текст] / В. Михалкович // Советское фото. 1980. № 11. С. 25–26.
4. Там же.
5. *Стигнеев, В.* Подпись и снимок [Текст] / В. Стигнеев // Советское фото. 1984. № 8. С. 24–25.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.

ПЕРСОНАЛИИ

ВАЛЕРИЮ ТЕОДОРОВИЧУ ЮНГБЛЮДУ – 50 ЛЕТ

Валерий Теодорович Юнгблюд родился 22 декабря 1958 г. в п. Созимский Верхнекамского района. Нравственные устои родителей – деликатность, порядочность, обязательность – были восприняты и сыном и являются важными качествами Валерия Теодоровича как личности. Уже в школьные годы он читал много книг по истории, благо они были в поселковой библиотеке. В 1976 г. он стал студентом исторического факультета Кировского государственного педагогического института (КГПИ). Как студент он обращал на себя внимание преподавателей не только присущей ему интеллигентностью. Он был эрудирован, логично мыслил, проявлял способности к научной работе. Одарённый студент в те годы не мог поступить сразу в аспирантуру – необходимо было проработать три года в сельской школе. В течение трёх лет Валерий Теодорович работал учителем истории и обществоведения в Созимской средней школе № 1. В 1984 г. он вернулся в Киров, преподавал историю в Кировском авиационном техникуме, а осенью 1985 г. был взят в штат кафедры всеобщей истории КГПИ. Почти сразу же определилась область его научной работы – американистика. блестяще сдав экзамены в аспирантуру при кафедре всеобщей истории Ленинградского государственного педагогического института им. А. Герцена (РГПИ), он становится аспирантом известного отечественного американиста Виктора Константиновича Фураева. Именно на этой кафедре Валерий Теодорович сформировался как учёный. В те годы на кафедре работали такие высококвалифицированные специалисты и очень интересные люди, как Ю. В. Егоров, Г. Р. Левин и др.

Защитив в 1990 г. кандидатскую диссертацию, Валерий Теодорович фактически сразу же приступил к работе над докторской. Параллельно разработал один из важнейших лекционных курсов всеобщей истории – Новая история стран Европы и Америки, спецсеминар и спецкурс по внешней политике США, читал лекции учителям истории и географии в Институте повышения квалификации педагогических кадров. После защиты докторской диссертации с 1997 г. он возглавляет кафедру всеобщей истории, с 1999 г. становится проректором по научной работе.



В. Т. Юнгблюд – доктор исторических наук, профессор. Темой его научного исследования была внешнеполитическая мысль США в одну из самых интересных эпох в истории этой страны – эпоху Ф. Д. Рузвельта. Он проследил становление и развитие внешнеполитических идей американского президента, внешнеполитической элиты и общества в целом в период накануне и в годы Второй мировой войны. Надо отметить, что в отечественной американистике практически отсутствовал системный анализ института формирования внешней политики в том полном объёме, который был представлен в диссертации Валерия Теодоровича. О глубине исследования, творческом подходе и оригинальности свидетельствует его фундаментальная монография «Внешнеполитическая мысль США», по достоинству оценённая в научных кругах. Особенностью научного метода В. Т. Юнгблюда является рассмотрение многих проблем американской внешней политики через призму личности исторических деятелей. В этом отношении очень интересной является его другая монография – «Эра Рузвельта: дипломаты и дипломатия», статьи «Ф. Д. Рузвельт и У. Черчилль: два лидера в одной войне», «Дипломатия выживания: К. Хэлл, Ст. Хорнбек, Дж. Грю и политика США на Дальнем Востоке».

ке». Хотя лейтмотивом его научного творчества служит изучение специфики, методов, механизмов формирования внешней политики США, его исследовательские интересы многообразны.

В настоящее время Валерий Теодорович как учёный создал самостоятельную нишу в отечественной американистике: внешняя политика США в регионе Балкан и Среднего Востока. Примером может служить монография «Политика США в Югославии», написанная совместно с его учеником А. А. Костиным, а также темы кандидатских диссертаций, выполненных под его научным руководством. Кстати, следует заметить, что появление аспирантуры по всеобщей истории в ВГГУ было событием неординарным, так как в провинциальных вузах профессоров по специальности «всеобщая история» до последнего времени было немного. Сейчас аспирантура под руководством Валерия Теодоровича работает успешно: состоялось шесть защит кандидатских диссертаций.

В. Т. Юнгблюд имеет более 50 публикаций, кроме трёх монографий, одна из которых была опубликована в Санкт-Петербурге, многочисленные статьи в академических журналах «Вопросы истории», «Новая и новейшая история», «США – Канада: экономика, политика, культура». Он член диссертационного совета по защите докторских

диссертаций при ННГУ, член диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций по специальности «онтология и теория познания» и «теория и история культуры» при ВятГГУ.

Много внимания В. Т. Юнгблюд уделяет учебно-методической работе, разработке учебно-методических комплексов, программ спецкурсов.

Говоря о вкладе Валерия Теодоровича в науку, нельзя ограничиться только его собственным научным творчеством. Большое значение имеет его организаторская деятельность: он заведующий кафедрой всеобщей истории, проректор по научной работе ВятГГУ, редактор многочисленных университетских изданий. В то же время это талантливый преподаватель, к которому студенты относятся с огромным уважением. Его лекции очень интересны, они завораживают своей логикой, ясностью мысли, безукоризненной речью.

Для профессора Юнгблюда девизом может быть изречение древнего китайского философа: «Учиться и постоянно совершенствовать свои знания – это ли не радость?»

Валерий Теодорович сегодня полон творческих сил и новых замыслов.

Пожелаем ему долгих лет жизни и дальнейших успехов в научных поисках.

СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА ЧЕРНОВА

С. В. Чернова родилась в г. Рославле Смоленской области. После окончания школы поступила в Смоленский государственный педагогический институт. Вместе с мужем, Виктором Ивановичем Черновым, молодым кандидатом филологических наук, переехала жить в Куйбышев, там и закончила с отличием Куйбышевский государственный педагогический институт, затем поступила в аспирантуру и одновременно начала работу в качестве преподавателя на кафедре русского языка в Самарском государственном университете.

В начале 1980-х семья Черновых переезжает в Киров. Виктор Иванович заведует кафедрой русского языка на филологическом факультете, а Светлана Владимировна в течение 14 лет работает на факультете начальных классов Кировского государственного педагогического института. В период работы на начфаке она защищает кандидатскую диссертацию «Предложения с безличной формой глагола и инфинитивом в современном русском языке»; несколько лет заведует кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах. С 1994 г. С. В. Чернова работает на филологическом факультете; с 1998 г. возглавляет кафедру русского языка. В это время она защищает докторскую диссертацию «Модальные глаголы в современном русском языке. Семантическая модель “замысел – осуществление замысла”».

Недавно вышедшая монография «Деятельность: лингвистический анализ» обобщает итоги многолетних исследований автора и является несомненным вкладом в постижение сущности человека и его деятельности, основанным на анализе языкового материала, а потому убедительным и доказательным. Научный стиль С. В. Черновой отличается безупречной логикой изложения материала, точностью определений и формулировок, цельностью теоретических выводов.

Отражению целенаправленной деятельности человека в языке посвящены работы не только самой С. В. Черновой, но и некоторых её аспирантов: О. Н. Журавлёвой, О. Ю. Ремянниковой, М. В. Селивановой. Всего под руководством Светланы Владимировны 9 человек защитили кандидатские диссертации, и можно сказать, что на факультете сложилась научная школа функциональной и интерпретационной лингвистики.

В течение ряда лет на кафедре выходит ежегодный сборник «Семантика. Функционирование.



Текст», в котором публикуются статьи авторов из разных научных центров и городов России. Ежегодный сборник требует много усилий со стороны Светланы Владимировны, но он позволяет кафедре русского языка ВятГГУ заочно общаться с коллегами и знакомиться с различными направлениями в науке.

С. В. Чернова неоднократно выступала как организатор научных лингвистических конференций. В октябре 2008 г. по её инициативе на филологическом факультете прошла конференция с международным участием «Лингвистика и её место в междисциплинарном научном пространстве». Доклад Светланы Владимировны, открывший работу конференции, показал глубокое осмысление современных научных направлений и той важной роли, которую играет лингвистика в современных междисциплинарных исследованиях.

С. В. Чернова – опытный руководитель кафедры. Поражает её трудолюбие, энергия, системность во всех направлениях работы, продуманное руководство научной и учебной деятельностью коллектива, оптимизм. Огромная любовь к людям, отзывчивость, чуткое отношение к каждому человеку – качества, проявляемые Светланой Владимировной постоянно. Её коммуникативная стратегия всегда направлена на сотрудничество, совместный поиск решения проблем.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ ВЛАСТИ В РУССКОМ ИСКУССТВЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Одним из заметных университетских событий осени 2008 г. стало проведение 16–17 октября на факультете культурологии Вятского государственного гуманитарного университета международной научной конференции «Образы и символы власти в искусстве: история и современность». Конференция инициирована кафедрой культурологии и рекламы, постоянно действующим научным семинаром молодых ученых «Культурологические штудии», лабораторией инновационных исследований в прикладной культурологии. Организаторы ставили перед собой цель рассмотреть различные аспекты власти (феноменологические, онтологические, исторические, социокультурные, аксиологические, семиотические) в их преломлении к системе художественного языка. Среди задач конференции – расширение методологических и интерпретационных возможностей культурологии и искусствознания за счет применения комплексного подхода. Выбор междисциплинарного дискурса определил принципиальную новизну проекта, актуальность которого продиктована не только историко-культурным и социальным фоном, но формированием нового языка власти в условиях глобального экономического кризиса.

Концептуальные идеи конференции явились продолжением разработки научного направления кафедры культурологии и рекламы «Языки культуры – диалог в интеллектуальном пространстве эпох». По сложившейся традиции в научной встрече приняли участие молодые ученые, для которых конференция стала возможностью апробации результатов научных исследований.

В центре внимания участников оказались такие проблемы, как власть в системе социокультурных и исторических характеристик; власть в системе смежных понятий (политика, идеология, общество, мораль, харизма); мифология и морфология власти: сакральное и профанное в контексте русской истории и искусства; художественная репрезентация власти и властеотношений в русской художественной культуре (литература, изобразительное искусство, архитектура, музыка, театр, кино, современные формы искусства); семиотика власти; сюжеты, персонажи, метафо-

ры власти («потаенное», альтернативное искусство и власть). Данная проблематика легла в основу докладов, с которыми выступили ученые-исследователи Украины, Эстонии, Израиля, российских высших учебных заведений и научных центров (Москва, Санкт-Петербург, Челябинск, Пермь, Кострома, Златоуст, Нижневартовск, Ижевск, Саранск, Киров).

Идея поиска различных форм взаимосвязи таких категорий, как власть, общество, политика, харизма, медиасреда, искусство, личность художника, исторический контекст обусловила как основную научную проблематику, так и общую атмосферу конференции, интертекстуальные связи между докладами. «Инновационное лицо» конференции предопределили два момента: во-первых, заочное участие тех, кто не смог приехать в Вятку, а, во-вторых, отказ от секционных заседаний и, соответственно, выстраивание драматургии конференции как объединенной дискуссионной площадки. Это позволило каждому участнику «услышать друг друга», оценить перспективность выбранного методологического посыла и глубину погружения в исследовательскую проблематику.

Доклады пленарного заседания задали высокий уровень научной дискуссии и значимости обсуждаемой темы. Обозначенный *К. З. Акопяном* (Москва) полемический тон в докладе «Политическая власть в эпоху шлягера» явился удачным методологическим зачином конференции и очертил проблемное поле категории власти применительно к русскому искусству. Автор рассмотрел идею отражения образов и символов власти в искусстве как проблему соотношения эстетического и философско-исторического дискурсов. Обсуждение архетипических и ментальных структур власти в историко-культурной ретроспективе составило содержание доклада *Н. О. Осиповой* (Киров). Большой резонанс вызвало яркое по форме выступление *Е. Григорьевой* (Тарту, Эстония). Тема ее доклада – «Понятие харизмы в семиотической перспективе (на материале медийных источников)» – получила развитие в мастер-классе, где на многочисленных примерах автор проиллюстрировала механизм воздействия харизматической личности на массовое сознание.

Вторая часть конференции была выстроена в виде двух тематических блоков.

Размышления *С. А. Липина* (Киров) на тему менталитета русского народа и менталитета вла-

сти на Руси, вызвавшие бурную дискуссию, открыли серию докладов на тему «Власть в системе социокультурных и исторических характеристик».

А. Н. Роднов (Кострома) в своем выступлении «Об онтологии власти» вынес на обсуждение проблему власти как необходимого атрибута бытия с помощью антропологического вычленения форм личной свободы и благодаря авторскому определению понятия разума как конкретно выраженной разумности мысли. Эту линию продолжила *А. Н. Румянцева* (Кострома), предложив доклад на тему «Власть как онтологическая универсалия», рассмотрев правомерность и необходимость идентификации власти как многогранного, целостного, универсального социокультурного феномена, который является продуктом (а не только «целью» или «средством») человеческой деятельности, впитавшим в себя ее смысложизненное содержание в том виде, в котором оно выражается в традициях, ценностях и нормах материальной, духовной, правовой, политической культуры общества.

Е. В. Василькова (Нижевартовск) в своем докладе «Власть как культурный архетип русской языковой картины мира» рассмотрела понятие власти как глубинной культурной установки не только в универсальном ее понимании, но и в особом русском толковании – как архетипа, непосредственно включенного в космологическое восприятие действительности.

Т. А. Пархоменко (Москва) представила материал на тему «Творческое сообщество России и советская власть (1917–1940)», осветив судьбу творческой элиты России в период так называемой «пролетарской культуры» (или «героического реализма»), главной задачей которого стала замена старой творческой элиты новой советской интеллигенцией. Надо сказать, советский период в истории России, заточенный на категориях «власть», «интеллигенция», «искусство», «общество», получил свое развитие в последующих выступлениях. Так, доклад *Н. И. Поспеловой* (Киров) «Нравственный голос художника в эпоху тоталитаризма: Шостакович» затронул проблему нравственного выбора художника в условиях несвободы творчества.

В выступлении *Ю. И. Колобовой* (Киров) «Символы революции в художественном проекте П. Сувчинского – С. Прокофьева «Кантата о Ленине» шла речь о музыкальном проекте С. С. Прокофьева «Кантата о Ленине», литературный каркас которого сконструирован П. П. Сувчинским на тексты К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина, И. Сталина. Постановка в духе соцарта должна была состояться во время массовых празднеств на Красной площади по случаю годовщины революции. Автор раскрыла у-

точность политических исканий одного из ярких интеллектуалов русской эмиграции.

Е. С. Останин (Киров) обозначил тему своего выступления как «Вятские поэты-неформалы и IV русская революция». Предметом исследования историка стало творчество вятских поэтов-нонконформистов, создавших в 1986 г. неформальный литературный клуб «Верлибр», которое он попытался прокомментировать в социально-политическом контексте эпохи второй половины 1980-х – начала 1990-х гг., называемой автором «революционной». Дискуссионный характер материала, его историко-культурная и мировоззренческая позиция вызвали живой отклик у конференционной аудитории.

Не менее интересным оказался доклад *А. Г. Подлевских* (Киров) на тему «Понятие «власть» в теории исторической науки: традиции и современность». Автор поднял актуальную проблему понятийного языка исторической науки, посредством которого можно отражать современные представления о мире прошлого. На примере понятия «власть» были раскрыты специфические черты развития исторической науки в России.

М. Н. Солоницына (Киров) обратила внимание на специфику отражения властной атрибутики католицизма, обозначив тему выступления как «Символы власти в литургике католической церкви». Восприятие Ф. М. Достоевским современной ему политико-экономической ситуации в Российской империи 1860–1870-х гг. проанализировала *В. А. Кriuшина* (Киров). Главное внимание она сосредоточила на взглядах писателя в отношении перспектив развития государственности, института собственности, правового статуса сословий.

А. Е. Добрейцина (Екатеринбург), представив доклад на тему «Репрезентация власти в пространстве города (на примере Нижнего Тагила)», показала, как изменение картины городского пространства вступает в зависимость от эволюции представлений о власти. Автор подчеркнула, что пространство города является носителем власти и информации о власти, поскольку человек в городе включен в сложную систему взаимоотношений с властью через архитектуру, планировку пространства, топонимию, монументальную скульптуру.

Образам советского государства в интерпретации американской прессы в конце Второй мировой войны посвятила свое выступление *О. В. Рычкова* (Киров), предложив анализ государственно-политической системы, гражданских свобод, роли лидера государства и армии. *А. А. Костин* (Киров) прокомментировал образ И. Броз Тито в аспекте перспектив его режима в восприятии США в 1944–1946 гг.

Ю. В. Игошина (Киров) докладом «PR власти и власть PR» заинтересовала конференционную аудиторию рассмотрением исторических аспектов формирования связей с общественностью в государственной сфере, подчеркнув мысль о том, что PR помогает завоевать и сохранить власть, сам обладая огромной властью над аудиторией.

Основываясь на анализе древнерусской литературы, А. Н. Зорина (Киров) заострила внимание на нравственных аспектах княжеской власти в Древней Руси.

Доклады второго тематического блока – «Художественная репрезентация власти в искусстве» – объединил семиотический и художественно-эстетический подходы к исследованию культурных моделей власти в знаках и текста разных видов и жанров русского искусства (традиционные виды и фольклор, медиасреда, перформанс и т. д.).

Е. И. Кириченко (Кировоград, Украина) свое выступление («Репрезентация государственности и ее отражение в историко-культурном пространстве Елисаветграда: сер. XVIII – нач. XX века») выстроила в жанре развернутой научной «экскурсии». На обширном архивном материале (к тому же богато иллюстрированном) она рассмотрела формирование культурного пространства малороссийского города Елисаветграда в свете актуализации государственных задач, выделив семиотически значимые явления и объекты как результат властеотношений в сложении историко-культурного текста города.

Доклад К. В. Ратникова (Челябинск) «Влияние власти на развитие искусства: историко-эстетическая концепция С. П. Шевырева» был посвящен анализу концепции ученого-филолога и искусствоведа, поэта и литературного критика, считавшего, что развитие искусства достигается благодаря совместному взаимодействию государственной власти, просвещенной общественности и поддержке всего народа.

Е. П. Ткачева (Киров) раскрыла семантику властеотношений тюремной субкультуры на примере анализа закрытого от непосвященных языка, поведенческой линии и картины мира осужденных.

Т. Н. Фоминых (Пермь) в докладе «Власть судьбы в «Анахронистических рассказах» Б. Грифцова» предложила анализ творчества известного советского филолога и переводчика, а О. Н. Чудова (Пермь) сделала развернутый анализ образа великого инквизитора в рассказе Ф. Горенштейна «Искра».

М. П. Голенок (Киров) рассмотрела власть искусства как особую художественно-проектную идеологию. Свой доклад «Власть искусства» и утопия авангарда» она посвятила характеристике художественно-проектного типа культурного сознания. Обращение к искусству как единствен-

ному средству устройства новой жизни в соответствии с требованиями «творческой воли» делает художественное пространство авангарда полем властных отношений, – утверждала докладчица, приводя примеры из творчества К. Малевича, В. Татлина, В. Кандинского.

О. С. Клепацкая (Ижевск) исследовала тему развития взаимоотношений русского дореволюционного цирка и власти, рассмотрев этапы эволюции от идеологии преследования цирковых артистов как обличителей власти имущих к политике покровительства и дальнейшего подчинения циркового искусства интересам государства.

В докладе С. А. Рассадина (Санкт-Петербург) «Власть и удовольствие: семиозис повседневности в советской живописи» в качестве предмета исследования была обозначена эволюция образов удовольствия как эффективного средства формирования идентичности (на примере советской живописи).

Н. Н. Мутья (Санкт-Петербург) в докладе «Иван Грозный как образ теории «Москва – третий Рим» в сталинское время» проанализировала причины возрождения в сталинское время теории «Москва – третий Рим» на основе произведений искусства первой половины XX столетия (театральные постановки А. Толстого, кинофильмы С. Эйзенштейна).

С. М. Дождевых (Киров) свое выступление посвятила проблеме зодчества как формы репрезентации сословного статуса. На примере купеческого строительства в г. Вятке конца XIX – начала XX в. автор проанализировала характеристики стилеобразующих процессов в архитектуре России конца XIX – начала XX в., выделив ведущую общественная роль купечества в пространстве и развитии стиля модерн.

Завершилась международная конференция подведением итогов в рамках Круглого стола на тему «Художник и власть: диалог-взаимодействие или диалог-противостояние?», который привлек внимание не только исследователей, но и представителей властных структур и бизнеса г. Кирова и Кировской области. Участники и гости конференции признали важность и необходимость дальнейшего исследования проблемы. Была подчеркнута актуальность комплексного подхода к теме, формирование системных представлений о власти как едином тексте, что отвечает принципу интегративности в изучении явлений истории русской культуры и русского искусства.

Обобщенные результаты конференции найдут отражение в коллективной монографии.

Н. И. Поспелова,
кандидат искусствоведения,
доцент по кафедре культурологии и рекламы,
декан факультета культурологии ВятГГУ

**ВСЕРОССИЙСКАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
«ЛИНГВИСТИКА И ЕЁ МЕСТО
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

Конференция проходила 16–17 октября 2008 г. на филологическом факультете ВятГГУ. За день до начала конференции был проведен лингвистический семинар «Спорные проблемы современного языкознания». Руководил работой семинара известный в нашей стране и за рубежом ученый – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета Н. Ф. Алефиренко. Обсуждался широкий круг вопросов, в том числе и проблемы когнитивной лингвистики как одного из перспективных направлений лингвистической науки. Н. Ф. Алефиренко обратил внимание на необходимость четкого разграничения лингвокогнитивистики и смежных с ней научных дисциплин.

Семинар послужил введением в проблематику конференции. Открыл конференцию проректор по научной работе ВятГГУ, профессор В. Т. Юнгблюд, сделавший акцент на востребованности в обществе лингвистических знаний, позволяющих получить представление о картине мира современного человека. Декан факультета К. С. Лицарева отметила, что, несмотря на то, что конференция проводится кафедрой русского языка, в ней в силу её междисциплинарного характера принимают участие представители разных специальностей.

Именно на это обратила внимание в своем выступлении заведующий кафедрой русского языка ВятГГУ С. В. Чернова, отметившая, что лингвистика связана не только с другими гуманитарными науками, но также с науками естественными и техническими. Она подчеркнула, что сегодня все эти науки роднит опора на функциональный принцип в описании данных, полученных в разных областях знаний.

Материалы участников конференции позволяют получить представление о широком круге вопросов современной лингвистики. Это, например, *актуальные проблемы языкознания, вопросы взаимодействия лингвистики с другими науками* [Н. А. Сребрянская (Воронеж), Н. Ф. Алефиренко (Белгород), Э. Н. Акимов (Саранск)], *проблемы межкультурной коммуникации* [Л. С. Зникина (Кемерово), О. В. Байкова (Киров), Г. А. Натуральнова (Саранск)]; *специфика языковой картины мира представителей разных культур* [О. И. Колесникова (Киров), А. М. Григораш (Киев), Л. В. Калинина (Киров)]; *функционально-семантические аспекты анализа языковых единиц* [М. В. Сандакова (Киров), Е. М. Мель-

никова (Ярославль)]; *особенности диалектной речи и методы её изучения* [З. В. Сметанина (Киров), Н. А. Красовская (Тула), О. Н. Сысоева (Череповец)]; *лингвистический и литературоведческий анализ текста* [К. С. Лицарева (Киров), Т. В. Петрусь (Киров)]; *значение и роль анализа языка поэзии в филологическом образовании студентов* [Е. О. Галицких (Киров)]; *проблема постижения мира искусства в единстве эмоционального и рационального* [Л. П. Сычугова (Киров)] и т. д.

В очной или заочной форме участие в конференции приняли ученые из 25 городов России. Были представлены также доклады зарубежных исследователей русского языка (Украина, Нигерия).

Полное представление о конференции можно получить, обратившись к изданному сборнику материалов «Лингвистика и ее место в междисциплинарном научном пространстве» (Киров, 2008).

*С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка ВятГГУ*

**К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
А. В. ЭММАУССКОГО**

30 октября в Вятском государственном гуманитарном университете прошла научно-практическая конференция «Актуальные проблемы истории Вятско-Камского региона», посвященная 110-летию со дня рождения профессора А. В. Эммаусского.

Анатолий Васильевич Эммаусский (1898–1987) известен как автор трудов по истории феодализма и обобщающих работ по истории Вятского края. Более 50 лет научной деятельности ученого связано с Кировским государственным педагогическим институтом, ныне ВятГГУ. В течение 11 лет он работал деканом исторического факультета, 13 лет заведовал кафедрой отечественной истории. Вятский государственный гуманитарный университет хранит память об этом ученом и человеке. В последние годы в университете сложилась традиция проведения научно-практических конференций, посвященных А. В. Эммаусскому, в рамках которых учёные из разных городов обсуждают наиболее актуальные вопросы истории социально-экономического, политического и культурного развития Вятско-Камского региона.

В работе конференции, проводимой в этот юбилейный год, приняли участие ученые, аспиранты и краеведы из Москвы, Нижнего Новгорода, Сыктывкара и Кирова (всего 42 выступле-

ния). Открытие конференции состоялось в читальном зале первого корпуса. На пленарном заседании с приветственным словом выступили проректор по научно-исследовательской работе ВятГГУ, профессор В. Т. Юнгблуд, представитель департамента культуры и искусства Кировской области О. В. Бакина, жена ученого М. М. Эммаусская, прозвучали доклады директора Кировской областной библиотеки им. А. И. Герцена Н. П. Гурьяновой, архивиста Т. Н. Елсуковой, секретаря Вятской епархии о. Александра Балыбердина, кандидата исторических наук, доцента Ю. М. Рябова.

Большой интерес вызвал доклад заместителя директора Института российской истории РАН, доктора исторических наук В. М. Лаврова. Известный российский историк посвятил свое выступление актуальной теме голодомора 30-х гг. XX в., обсуждаемой сегодня на самом высоком уровне, и привел убедительные аргументы, подтверждающие несостоятельность утверждения ряда историков о геноциде украинского народа.

К открытию конференции в музее были подготовлены книжная выставка и экспозиция, посвященные жизни и научной деятельности А. В. Эммаусского; в археологической лаборатории – выставка «Элементы материальной культуры Вятского края».

Дальнейшая работа конференции была продолжена в рамках двух секций. В ходе работы

секции «Вятско-Камский регион: от средневековья к XX столетию» прозвучало десять докладов. В числе участников – ученые из Сыктывкарского и Марийского госуниверситетов, преподаватели и аспиранты кафедры отечественной истории ВятГГУ. Выступления вызвали большой интерес, что, по признанию самих докладчиков, было очень полезно для будущей научной деятельности.

Во время работы секции «Вятско-Камский регион в XX веке» представлено восемь докладов, которые в основном касались истории края в годы революции и Гражданской войны, а также в период нэпа. Помимо преподавателей и аспирантов исторического факультета в числе докладчиков – старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления П. В. Поздеев, главный специалист ГОУ «ГАКО» А. В. Колотов. Студент V курса исторического факультета С. В. Березин рассказал о жизненном уровне населения губернского центра в 1920-е гг.

Все выступления вызвали большой интерес участников конференции.

*Ю. А. Балыбердин,
доктор исторических наук,
доцент по кафедре
отечественной истории,
декан исторического ф-та ВятГГУ*



Вятский государственный гуманитарный университет

Кафедра высшей математики

Учебно-методическое объединение по математике педагогических вузов Волго-Вятского региона

ИНФОРМАЦИОННОЕ СООБЩЕНИЕ

13–15 мая 2009 года в Вятском государственном гуманитарном университете (г. Киров) состоится **IV Всероссийская научно-методическая конференция** «Проблемы современного математического образования в вузах и школах России. Оценка качества математических знаний студентов и школьников», посвящённая 100-летию со дня рождения известного математика-методиста, профессора Фёдора Фёдоровича Нагибина (1909–1976).

Оргкомитет: Е. М. Вечтомов (председатель), В. И. Варанкина (координатор), К. А. Коханов, А. В. Михайлёв (Москва), С. М. Окулов, Г. И. Саранцев (Саранск), В. Т. Юнгблюд.

Секции:

- Преподавание математики в вузе
- Преподавание математики в школе
- Математические исследования
- Информатика в обучении математике
- Дидактика физики

К началу конференции будет выпущен сборник материалов участников конференции. Тезисы докладов принимаются **до 1 марта 2009 года**.

В заявке просим авторов указать данные о себе: ФИО, место работы, ученые степень и звание, должность, телефоны, e-mail и точный домашний адрес.

Тезисы следует набирать в редакторе Word, шрифт – Times New Roman, 14 кеглем (библиография – 12 кеглем), через одинарный интервал, все поля – по 2,5 см, абзацный отступ – 1,25 см. Объем – одна страница, желательно полная. После заголовка – пропуск строки, затем текст.

Оргвзнос в размере 400 руб., включающий оплату публикации тезисов, следует перечислить на счет:

Получатель
ИНН 4348008278 КПП 434501001
Управление Федерального казначейства по Кировской области (ВятГУ л/с 03401233840)
Банк получателя ГРКЦ ГУ Банка России по Кировской области г Киров
БИК 043304001
Р/с 40503810200001000318
Назначение платежа:
КБК 07330201010010000130 П.р.1

_____, конференция «Проблемы современного мат. образования»
(Ф. И. О. участника конференции, отправителя платежа)

Тезисы и заявка должны быть представлены в печатном и электронном видах.

Почтовый адрес: **610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, ВятГУ, физико-математический факультет, кафедра высшей математики, проф. Е. М. Вечтому**

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

Телефон: (8332) 67-66-10, 67-88-54

Оргкомитет

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Научный журнал № 4 (1)

Подписано в печать 14.11.2008
Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,5. Тираж 1000. Заказ № 1082.

Издательский центр ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674